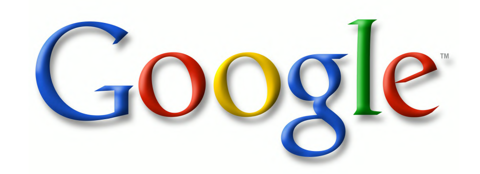




REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME QUARANTE-QUATRIÈME

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

TOME QUARANTE-QUATRIÈME

Juillet à Décembre 1902

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIÈME ANNÉE. — VOL. XLIV. — N° 7. — 15 JUILLET 1902.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef: FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE:

PARIS
LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ
A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS
20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, **24** fr. LA LIVRAISON, **2** fr. **50**

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . **200** francs

---

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOLOGIE

DANS LES

UNIVERSITÉS FRANÇAISES

La psychologie, telle qu'on l'entend aujourd'hui dans les pays qui sont à la tête du mouvement psychologique, c'est-à-dire la psychologie fondée sur l'observation et l'expérimentation, est peu en honneur et peu enseignée dans nos universités françaises. On se fera une idée juste de la façon dont y est compris l'enseignement de la psychologie en prenant nos manuels de philosophie pour l'enseignement secondaire : en raison du fait que nos facultés des lettres sont encore étroitement subordonnées, quant à ce qu'elles doivent enseigner, à nos lycées et collèges, c'est-à-dire sont considérées comme ayant à peu près pour fonction exclusive de leur fournir des professeurs, l'enseignement de la psychologie, dans notre enseignement secondaire, reflète à peu près exactement celui qui se donne dans nos facultés. On constatera ainsi que cet enseignement est resté à un haut degré idéologique, que l'observation y joue un rôle minime, qu'il n'y est pas question de l'expérimentation; bref, la psychologie se fonde toujours essentiellement dans nos universités sur des définitions et des raisonnements.

En France, il n'existe de laboratoire de psychologie dans aucune des grandes universités, sauf Paris : ainsi, on n'en trouvera pas à Lyon, pas à Bordeaux, pas à Toulouse, pas à Lille. Il n'en existe même pas à la faculté des lettres. M. Janet, à qui était confié ces dernières années l'enseignement de la psychologie expérimentale à cette faculté disposait d'un laboratoire, mais qui se trouvait à l'hôpital de la Salpêtrière ; M. Dumas, qui aujourd'hui le remplace, aura le sien à l'asile Ste-Anne ; outre que ces laboratoires se trouvent à une grande distance de la Sorbonne, ils dépendent en fait des hôpitaux considérés et nullement de l'Université de Paris. Que le professeur de psychologie expérimentale de la faculté des lettres

de Paris à un moment donné ne soit pas médecin, qu'il n'ait pas quelque emploi dans un hôpital tel que les précédents, et il n'aura plus à sa disposition de laboratoire. En fait, il n'existe actuellement en France, à ma connaissance, rattaché étroitement, sous tous rapports, à l'Université, qu'un seul laboratoire de psychologie, celui de Rennes; celui que dirige M. Binet, à l'école des Hautes-Etudes, ne fait partie de la Sorbonne que matériellement, et il est probable que la plupart des étudiants en philosophie de la Faculté des lettres de Paris seraient fort embarrassés de dire exactement où il se trouve.

Comparons ce qui, au contraire, se passe à l'étranger. En 1893, dans la *Revue philosophique,* V. Henri a consacré une étude aux laboratoires de psychologie d'Allemagne; il y en comptait déjà alors 4, à Leipzig, à Gœttingue, à Bonn et à Berlin. Celui de Leipzig, le plus important, dirigé par Wundt, comprenait 11 pièces; ceux de Gœttingue, Bonn et Berlin en avaient respectivement 5, 7 et 2 (1). La situation est meilleure encore aujourd'hui : il existe actuellement en Allemagne 4 grands laboratoires, à Leipzig, Berlin, Gœttingue, Heidelberg (Kraepelin); 2 ou peut-être 3 de moindre importance, à Breslau, Wurzbourg, et le troisième peut être à Kiel; enfin il y a des commencements de laboratoires à Fribourg, Bonn, Munich et Halle. Des laboratoires de psychologie existent en outre à l'Université de Genève, à celles de Bruxelles, Gand, Louvain. Il en existe un à la Faculté des sciences de Rome; j'ignore d'ailleurs quelle est la situation exacte en Italie ; j'ignore également quelle elle est en Autriche et en Russie. Les Etats-Unis, à eux seuls, ont dans leurs Universités à peu près autant de laboratoires que tous les pays d'Europe réunis, et plusieurs de ces laboratoires disposent de locaux et de revenus considérables: ainsi, celui de Yale est établi dans un bâtiment spécial où il occupe 15 pièces et 6 de plus quand cela est nécessaire ; il couvre une superficie de 320 mètres carrés ; à l'Université Clark, 12 à 14 pièces sont occupées par la psychologie et des recherches connexes; à Harvard, le laboratoire comprend 7 pièces ; à l'Université Columbia, il dispose également d'importants locaux. Dans tous ces laboratoires d'Amérique, l'outillage instrumental est en outre très complet (2).

La raison de l'infériorité de l'enseignement psychologique en France n'est pas, à mon avis, que le Français soit plus mal doué que l'Allemand ou l'Américain pour les études psychologiques

(1) V. Henri, *Les laboratoires de psychologie expérimentale en Allemagne,* Rev. phil., 36, 1893, p. 608-622.

(2) Voir à ce sujet Delabarre, *Les laboratoires de psychologie en Amérique,* Année psychologique, I, 1894, p. 209-255.

exactes. En fait nous avons, en dehors ou à côté de l'Université, quelques psychologues éminents, partout connus et estimés. Beaucoup de nos candidats en philosophie étudieraient certainement plus volontiers la psychologie expérimentale que la *Métaphysique* d'Aristote ou la *Critique de la Raison pure*. La raison principale de cette infériorité doit être cherchée, je crois, dans l'organisation même de notre enseignement supérieur : la psychologie exacte se développe peu en France parce que nos Universités, malgré les remarquables progrès qui, depuis une vingtaine d'années y ont été réalisés par ailleurs, ne sont pas encore, au point de vue enseignement, des universités véritables, parce que notre enseignement supérieur reste trop centralisé, parce que le but principal que l'on poursuit dans les plus importantes de nos facultés des lettres, c'est de préparer à l'agrégation, c'est-à-dire à un examen qui se passe uniquement à Paris, dont les programmes sont élaborés à Paris par un comité qui, même ne le voulût-il pas, impose ses idées à tout notre enseignement, et qui, par conséquent, s'il est mal disposé à l'égard de certaines études, empêchera, quand même telle ne serait pas formellement son intention, le développement de ces études dans nos facultés. On peut citer aussi une raison secondaire, qui est l'insuffisante préparation scientifique des candidats en philosophie ; la plupart d'entre eux arrivent à la psychologie par le chemin de la philologie, tandis qu'ils auraient besoin, en outre, de connaissances sérieuses en mathématiques, en physique et en physiologie. Cette raison n'est d'ailleurs que secondaire, car la plupart de ceux qui sont actuellement à la tête des laboratoires de psychologie à l'étranger sont passés d'abord par le même chemin.

Comme la psychologie expérimentale n'est à peu près pas enseignée en France, la plupart des Français qui en parlent naturellement l'ignorent ou n'en ont que des idées vagues et parfois grossièrement inexactes. Le mot *expérimentale* lui-même, appliqué à la psychologie, a deux sens chez nous : tantôt il est considéré comme synonyme d'*empirique*, c'est-à-dire qu'on songe alors, en l'employant, aux doctrines philosophiques de certains psychologues ; tantôt on entend par *psychologie expérimentale* la psychologie fondée sur l'observation et l'expérimentation, ou simplement sur l'expérimentation : dans ces derniers cas, il s'agit de méthode. Dans les pays où la psychologie expérimentale est en honneur, c'est, en fait, la dernière signification qui a cours. D'ailleurs, dans ces pays, l'habitude se perd peu à peu de dire *psychologie expérimentale* et on y cessera complètement un jour ou l'autre d'associer le second de ces mots au premier, de même qu'on a cessé peu à peu partout de dire

physiologie expérimentale pour dire *physiologie* tout court. Tout le monde y arrive peu à peu à reconnaître que les phénomènes psychologiques ou du moins certains d'entre eux ne peuvent être bien étudiés qu'expérimentalement.

On discute quelquefois en France la question suivante : Où la psychologie doit-elle être enseignée? On peut citer des raisons pour que l'enseignement de cette science soit attribué soit à la faculté des lettres, soit à celle des sciences, soit à celle de médecine. D'après la tradition, c'est à la faculté des lettres qu'il revient, et ce sont les professeurs de philosophie qui en sont chargés. On comprendrait évidemment très bien que la psychologie, et en particulier la psychologie pathologique, fût aussi enseignée dans les facultés de médecine; en fait, elle l'est quelque peu dans certaines; en Allemagne, il existe, dans les facultés de médecine, de nombreuses chaires de psychiâtrie. Quant aux facultés des sciences, il n'y a aucune raison sérieuse de leur attribuer un enseignement quelconque de la psychologie. La connaissance des phénomènes psychologiques a peu d'intérêt direct, en effet, pour le mathématicien, pour le physicien, pour le chimiste, pour le zoologiste ou pour le botaniste. « La psychologie scientifique, écrivait naguère M. Couturat, est une science naturelle (la physiologie du système nerveux) qui doit être enseignée dans les facultés des sciences et pratiquée dans des laboratoires » (1). Est-ce parce que science naturelle que la psychologie doit être enseignée dans les facultés des sciences ? Mais la linguistique peut aussi être considérée comme une science naturelle; la renverra-t-on également à ces facultés ? D'ailleurs, si on veut ranger la psychologie parmi les sciences naturelles, on n'en sera pas moins obligé de la ranger en même temps, tant qu'on admettra des sciences morales, parmi ces dernières. Ou bien parce qu'elle exige des laboratoires ? Mais, si on ne veut pas de laboratoires dans les facultés des lettres, il faudra interdire aussi aux géographes, aux linguistes d'y créer des laboratoires de géographie, de phonétique et renvoyer également l'étude de la géographie, de la linguistique aux facultés des sciences. Il faudra aussi interdire à une faculté des lettres d'installer, le cas échéant, un laboratoire de photographie. Or, il n'est évidemment pas de l'intérêt des facultés des lettres d'appauvrir ainsi leurs enseignements et de se cantonner de plus en plus étroitement dans la scolastique et le verbalisme, alors qu'à peu près partout autour d'elles la technique instrumentale se déve-

(1) L. Couturat, *Du rôle de la philosophie dans l'enseignement secondaire*, etc., Rev. internat. de l'enseignement, 1901, 2, p. 540.

loppe ou s'introduit ; elles feront preuve de vitalité et s'attireront l'estime en admettant, au contraire, ce qui peut leur servir des progrès qui se réalisent autour d'elles et en se modernisant.

Tant qu'on maintiendra la division, un peu artificielle aujourd'hui, entre facultés des lettres et facultés des sciences, l'enseignement de la psychologie devra être donné dans les facultés des lettres, et, devant y être donné, il devra y être pourvu des perfectionnements que le temps amène peu à peu et notamment de laboratoires. La raison fondamentale pour laquelle cet enseignement doit être donné dans les facultés des lettres, c'est que toutes les études spéciales qui sont cultivées dans ces facultés sont à un très haut degré ou exclusivement des études morales, c'est-à-dire psychologiques, et que, par conséquent, la science générale des phénomènes psychologiques, c'est-à-dire la psychologie, doit être associée à ces études spéciales. A cet égard, il serait même à désirer que l'étude de la psychologie fût obligatoire pour tous les étudiants des facultés des lettres, comme l'est celle de la physiologie pour tous les étudiants en médecine. L'étude de la psychologie scientifique, la fréquentation, qui n'aurait pas d'ailleurs besoin d'être très prolongée, d'un laboratoire de psychologie, donneraient à ceux qui se vouent spécialement à l'étude des lettres une solidité d'esprit et une précision dans les idées qui seraient de beaucoup préférables et pour eux et pour la société au dilettantisme que tendent à développer les études trop exclusivement littéraires.

L'enseignement de la psychologie est donc parfaitement à sa place dans les facultés des lettres, celui de la psychologie normale surtout. Quelle doit être maintenant la durée de cet enseignement ? D'après mon expérience, un professeur qui ne s'occupe que d'enseigner la psychologie peut donner un enseignement assez complet de cette science en deux ans, en faisant deux conférences d'une heure par semaine, et en dirigeant des exercices de laboratoire hebdomadaires durant chaque fois environ 2 heures. Sur ces deux années de cours, une pourra être consacrée aux sens, dont l'étude est difficile et complexe et exige beaucoup d'expériences, et l'autre aux émotions, à l'intelligence, aux mouvements et au langage.

Il serait à désirer que le professeur de psychologie n'eût à enseigner que la psychologie. L'histoire de la philosophie, par exemple, l'étude du latin, du grec, n'ont guère plus de rapport aujourd'hui avec la psychologie qu'elles n'en ont avec la physique ou la chimie ; dès lors, pourquoi, puisqu'on n'oblige pas le professeur de chimie à enseigner le grec ou l'histoire des systèmes philosophiques, exigerait-on que le professeur de psychologie prenne en partie à sa

charge ces enseignements? Le grec doit être enseigné par un professeur de grec, l'histoire de la philosophie par un professeur spécial. Les aptitudes qui font un bon psychologue sont d'ailleurs très différentes de celles qui font un bon philosophe : le premier doit être un esprit analytique, il doit être bien doué pour l'observation et en particulier pour l'observation interne, il doit être en outre aujourd'hui adroit expérimentateur ; le philosophe, au contraire, a besoin surtout d'aptitudes généralisatrices, et il n'est pas indispensable qu'il sache habilement se servir de ses yeux, de ses mains, ni même de sa faculté d'observation interne.

Je dirai maintenant quelques mots de l'organisation des laboratoires de psychologie. Il faut d'abord poser en principe qu'un enseignement sérieux de la psychologie est désormais impossible sans laboratoire ; il est évident, en effet, que l'étude un peu approfondie des sensations du toucher, de l'ouïe, de la vue, exige des instruments ; on s'occupe aussi beaucoup en psychologie de recherches chronométriques ; or, il faut pour ces recherches des instruments ; de même pour l'étude des mouvements, de la parole.

Voici, d'après mon expérience, ce que peut être un laboratoire modeste de psychologie :

Comme pièces, il faut au minimum : une pièce pour le professeur ; une autre pièce plus grande où puissent se réunir plusieurs élèves ; une troisième où puisse travailler quelqu'un qui désirerait se livrer à des recherches personnelles ; une quatrième où l'on puisse placer des instruments volumineux et encombrants, comme une table rotative ; enfin, une salle de débarras, qui puisse servir aussi, s'il est nécessaire, à mettre en réserve du bois ou du charbon pour le chauffage. Dans les trois premières pièces au moins, il y aura l'eau, le gaz, et, si c'est possible, l'électricité, et ces pièces devront pouvoir être chauffées facilement. Dans la seconde, on devra pouvoir faire l'obscurité complète ; un grand nombre d'expériences sur la vue exigent en effet l'obscurité.

Le laboratoire de psychologie devra être attenant à un amphithéâtre ou du moins à proximité d'un amphithéâtre, à moins qu'on ne doive compter que sur très peu d'élèves, auquel cas les conférences pourront avoir lieu dans la salle principale du laboratoire. Si on tient à faire des cours publics, un amphithéâtre à proximité est indispensable ; il y aura, en effet, des instruments à transporter pour les expériences, à aller chercher dans les salles du laboratoire pendant le cours, lorsqu'on aura oublié de les apporter tout d'abord.

Un préparateur ne me paraît pas indispensable. Si l'on a besoin

d'aide, on pourra s'adresser à un étudiant intelligent, qui ne refusera jamais son concours.

Un crédit spécial assez considérable, de 3.000 francs au moins, sera nécessaire pour le premier achat d'instruments (diapasons, lentilles, prismes, spectroscope, cylindre enregistreur et accessoires, chronoscope, etc.) Après quoi, il suffira d'un petit crédit annuel, qu'on proportionnera aux revenus de l'Université. Ce crédit annuel sera au minimum de 300 francs ; la rétribution à accorder au garçon chargé du soin du laboratoire, le chauffage, l'éclairage, l'eau ne seront pas payés sur cette somme, qui sera donc exclusivement employée à l'achat d'instruments et aux frais qu'occasionneront les recherches et les expériences.

Des armoires ou des vitrines spacieuses seront indispensables pour y placer les instruments. Il ne faut pas craindre de beaucoup demander sous ce rapport ; il est beaucoup plus désagréable de manquer de meuble où déposer quelque instrument dans un laboratoire que d'avoir une vitrine où l'on n'a rien à mettre ; et puis, il faut songer à l'avenir, c'est-à-dire aux instruments dont le laboratoire s'enrichira peu à peu.

Quant aux instruments à acheter, on trouvera à cet égard des renseignements dans les traités de psychologie expérimentale et notamment dans Sanford, *Cours de psychologie expérimentale*. Il faudra aussi consulter les catalogues des constructeurs d'instruments d'optique et d'acoustique ; pour la méthode graphique, on devra se procurer le catalogue du constructeur Verdin (Paris) ; pour la chronométrie, je signalerai principalement le chronoscope de Hipp (construit par Peyer, Favarger et Cie, à Neuchâtel, Suisse) et celui de d'Arsonval (construit par Verdin, Paris) ; les meilleurs appareils de contrôle pour chronoscopes paraissent être ceux du laboratoire de Leipzig ; ils sont construits par E. Zimmermann (Leipzig, Emilienstr. 21), dont on devra aussi se procurer le catalogue.

Concernant l'enseignement de la psychologie expérimentale en France, on peut se poser une dernière question. Doit-on introduire des notions de psychologie expérimentale dans le cours de psychologie qui est fait aux élèves de philosophie des lycées et collèges? A cette question je répondrai sans hésiter affirmativement. J'ai fait l'expérience de l'enseignement de la philosophie dans un lycée, et je commençais mon cours précisément par des notions de psychologie expérimentale, avec expériences. Les élèves s'intéressaient vivement à ces expériences, et ils les comprenaient certainement mieux que les définitions abstruses par lesquelles trop souvent débutent dans nos lycées les cours de philosophie.

Voici quelques indications sur ce qu'on pourrait introduire de psychologie expérimentale dans les lycées et collèges;

1. *Toucher et sens associés*. Esthésiomètre ; expérience d'Aristote ; quelques expériences sur les points chauds et froids, sur le chatouillement, la pression, la douleur ; illusions de poids (poids égaux de volume différent paraissant inégaux) ; illusion de résistance (V. Sanford, *Cours de psychol. expérim.*, exp. 43) ; quelques expériences sur la perception de la position du corps (Sanford, *Cours*, exp. 45); expérience de vertige après avoir tourné sur soi-même.

2. *Ouïe*. Les instruments seront empruntés au cabinet de physique. Perception de la hauteur, de l'intensité et du timbre; harmoniques; résonnateurs; fatigue auditive (Sanford, *Cours*, exp. 60); limite des sons perceptibles, si on possède un sifflet de Galton ; battements ; sons résultants ; consonnance et dissonance. Localisation des sons.

3. *Vue*. Les instruments seront empruntés pour la plupart au cabinet de physique. Accommodation ; expérience de Scheiner ; convergence; observation de phénomènes entoptiques à travers une petite ouverture; image des vaisseaux de la rétine en éclairant latéralement un œil ; tache aveugle; phosphènes par pression exercée sur l'œil. Persistance des impressions; images consécutives.

Perception de la lumière et des couleurs : vision centrale et périphérique de la lumière et des couleurs. Mélange des couleurs ; couleurs complémentaires; contraste; mélange binoculaire des couleurs; antagonisme des champs visuels.

Perception de l'espace : acuité visuelle; grandeur ; forme ; mouvement ; position; direction (expérience d'Aubert sur l'inclinaison d'une verticale par exemple, lorsqu'on la regarde dans l'obscurité, la tête penchée ; il sera facile de construire avec un large tube un instrument servant à faire constater le phénomène) ; images doubles, profondeur. Pour certaines expériences sur la perception de l'espace, on devra posséder un zootrope et un stéréoscope.

4. *Intensité des sensations*; loi de Weber.

5. *Représentations*: expériences sur la mémoire immédiate (chiffres, lettres, mots, dessins) ; reconnaissance (de lettres, de mots, de couleurs, de figures, d'objets) ; discrimination (marquer, par exemple, au crayon tous les *a* d'un texte). Expériences d'association : temps nécessaire pour nommer des lettres, des chiffres, des mots écrits, des couleurs, des figures d'objets connus ; associations verbales.

6. *Mouvements*. Temps de réaction (expérience avec tous les élè-

ves de la classe se pressant successivement la main, et détermination avec une montre du temps moyen de réaction). Force (dynamomètre), vitesse du mouvement, régularité. Vitesse de la parole, de l'écriture. Coordination du toucher et des mouvements, de la vue et des mouvements (expérience avec un prisme; v. Sanford, *Cours*, exp. 181); précision des mouvements.

Si on objecte que le programme, déjà surchargé actuellement, le sera davantage encore lorsqu'on y aura introduit ces notions de psychologie expérimentale, je répondrai qu'il serait facile de supprimer un certain nombre d'articles du programme existant ; ce programme, à mon avis, devrait d'ailleurs être complètement refait (1).

En somme, si nous voulons que notre enseignement supérieur soit sur tous les points à la hauteur de celui des autres pays, l'organisation d'un enseignement de la psychologie expérimentale dans nos facultés des lettres et la création de laboratoires de psychologie s'imposent. Nos universités, sous ce rapport, sont très en retard, si on les compare à celles d'Allemagne et d'Amérique et même à celles de petits pays comme la Suisse et la Belgique. Plus nous laissons s'écouler de temps, plus notre infériorité, à cet égard, s'accuse. Avec de la décision, du bon sens et des efforts, nous pouvons regagner le terrain perdu ; nous le regagnerions, je crois, assez facilement encore, si les facultés des lettres de nos universités (et de l'Ecole normale supérieure, qui peut être assimilée ici, en effet, à une université) étaient débarrassées de la préparation à l'agrégation, et jouissaient, en conséquence, au point de vue enseignement, de plus d'autonomie qu'il ne leur en est laissé actuellement.

B. Bourdon.

(1) Leibnitz, Kant, font partie de ce programme! Il faut entendre les malheureux candidats auxquels il s'adresse, âgés de 17 à 18 ans et même moins, parler des monades qui « n'ont pas de fenêtres » et des noumènes ou, comme quelques-uns, m'a-t-il semblé, les appellent, des « nous-mêmes » ! Un article du même programme a pour titre « De l'existence du monde extérieur » !

SUR LA « METHODUS DOCENDI » DE LEIBNIZ

(OPUSCULE INÉDIT)

On sait que Leibniz a été, non seulement philosophe et mathématicien, mais encore juriste, théologien, diplomate, économiste, historien, géologue, bibliothécaire et archiviste, physicien et quelque peu ingénieur, voire même alchimiste ou chimiste ; tout en un mot, excepté professeur. Nous n'avons pas ici l'intention de chercher pour quelles raisons, sorti à vingt ans de l'Université, il refusa d'entrer dans la carrière universitaire. Mais la principale nous paraît être celle-ci : dès cette époque, il avait conçu (en partie peut-être sous l'inspiration de Bacon) le projet de refondre et d'organiser les sciences en un vaste système, en un mot de composer une *Encyclopédie* suivant une méthode démonstrative (1) ; car il avait déjà, d'autre part, cette idée qui devait non seulement inspirer toute sa philosophie, mais diriger toute sa vie, à savoir que toutes les sciences sont déductives, que toutes les connaissances humaines sont démontrables en partant de quelques principes évidents (les « axiomes identiques »), bref, que *toute vérité est analytique*, en ce sens que son prédicat est toujours contenu dans son sujet (ce qui est le sens exact et profond de son fameux principe de raison) (2). Déjà dans son *De Arte combinatoria* (1666), il avait conçu le plan de sa *Caractéristique universelle*, c'est-à-dire d'une logique qui, employant des signes analogues à ceux de l'algèbre, permettrait de remplacer le raisonnement par le calcul et en même temps de l'étendre à toutes les connaissances, notamment à la physique. Leibniz croyait que toutes nos idées sont composées d'un petit nombre d'idées simples, composant l' « Alphabet des pensées humaines », et que l'on pourrait les reconstituer toutes en combinant entre elles ces idées simples de toutes les manières possibles. Il suffirait, alors, d'assigner à chacune d'elles un signe (oral et écrit) pour exprimer toutes nos idées par des mots, qui en traduiraient exactement la définition, et pour former ainsi une *Langue universelle* vraiment « rationnelle » et « philosophique », dont la grammaire eût été la logique elle-même ; il eût suffi de décomposer un mot pour analyser l'idée correspondante, et

(1) V. notre ouvrage sur *La Logique de Leibniz*, ch. V : l'Encyclopédie (Paris, Alcan, 1901).

(2) V. notre article sur *La métaphysique de Leibniz* (avec opuscule inédit), ap. *Revue de Métaphysique et de Morale*, janv. 1902.

pour découvrir ainsi toutes ses relations, c'est-à-dire toutes les vérités relatives à cette idée.

La logique devait donc comprendre deux parties ou plutôt deux méthodes inverses l'une de l'autre : l'analyse, qui décompose une idée en ses éléments simples (de même qu'en arithmétique on décompose un nombre en facteurs premiers), ce qui permet de s'assurer que cette idée est possible (non contradictoire) et d'en obtenir une définition « réelle » et adéquate ; et la synthèse, qui consiste à combiner des idées simples pour en former de plus complexes, et qui, par suite, se confond avec la combinatoire. La première méthode constitue surtout l'*Art de juger*, c'est-à-dire de démontrer ou de vérifier une proposition donnée ; en effet, toute vérité, étant analytique, doit pouvoir se démontrer par l'analyse de ses termes ; la seconde méthode constitue plutôt l'*Art d'inventer*, c'est-à-dire de trouver des vérités nouvelles, et cela, aussi bien dans les sciences dites expérimentales que dans les sciences proprement déductives. Mais au fond, les deux méthodes devaient être intimement associées dans toute espèce de recherches. La synthèse était essentiellement la méthode progressive, par laquelle on passe des principes aux conséquences (c'est celle qui fournit les *théorèmes*) ; l'analyse était au contraire la méthode régressive, par laquelle on remonte des « effets » aux « causes », c'est-à-dire des conséquences (données) à leurs principes logiques (c'est celle qui sert à résoudre les *problèmes*). La première est donc constructive et spéculative, la seconde est plutôt « éreunétique » et pratique ; elle s'applique à tous les problèmes pratiques, où s'il s'agit de trouver les moyens propres à procurer une fin donnée, un résultat désiré (que ce soit en mécanique, en médecine, en morale ou en politique). On peut appeler cette dernière méthode *induction* ; mais il ne faut pas oublier qu'elle n'est pas moins rationnelle et déductive que la première ; c'est seulement une déduction à rebours (l'*analyse* au sens de PAPPUS), dont le résultat n'est valable qu'autant que l'on peut refaire le même chemin en sens inverse, par la synthèse progressive et démonstrative (1).

Telle est, brièvement résumée, la méthode que Leibniz voulait appliquer à toutes les sciences, et par suite à l'Encyclopédie. Mais il s'aperçut bientôt qu'un tel ouvrage dépasserait les forces d'un seul homme : qu'il ne pourrait, à lui seul, qu'en tracer le plan et en prescrire la méthode, mais que pour l'exécuter il aurait besoin de collaborateurs. C'est à cette fin qu'il rechercha de bonne heure la protection des grands, et se mit au service des princes, espérant que l'un d'eux prendrait l'œuvre sous son patronage et lui fournirait les subsides nécessaires ; qu'il s'adressa tour à tour à l'archevêque-électeur de Mayence, aux ducs de Hanovre, à Louis XIV, à Frédéric de Prusse, à l'empereur, enfin au tsar Pierre le Grand ; qu'il sollicita le concours et l'appui de la Société Royale de Londres et de l'Académie des sciences de Paris ; enfin, qu'il fonda la Société (Académie) des sciences de Berlin, et s'efforça d'en fonder d'autres à Dresde, à Vienne et Saint-Pétersbourg, faute de cette Académie internationale qu'il rêvait, et que le progrès des sciences devait nécessairement réaliser, selon lui, en vertu de l'unité essentielle de la science et de l'esprit humain (2). Cette entreprise n'avait pas d'ailleurs pour

(1) V. les *Lettres de Leibniz à Conring* (1678), citées dans *La Logique de Leibniz*, ch. VI, § 39.

(2) *Lettre à Placcius*, 27 mars 1696 (*Dutens*, VI, I, 69).

Leibniz un intérêt uniquement spéculatif: il lui attribuait une haute portée sociale et humanitaire, et il s'efforçait d'en convaincre les princes à qui il la recommandait. Il était véritablement possédé du zèle du « bien public » ; or le bonheur de l'humanité dépendait selon lui du progrès des sciences. Le bonheur consiste en effet en trois choses : la perfection de l'âme, la santé du corps et les commodités de la vie. La perfection de l'âme s'obtient par la science, qui nous enseigne et ce que nous sommes et ce que nous devons faire, et qui est la base de la morale rationnelle; la santé du corps s'obtient aussi par la science, car la médecine dépend de la connaissance de la nature ; enfin les commodités de la vie sont fournies par la science, qui perfectionne tous les arts et métiers, et rend l'homme indépendant, sinon maître de la nature. Aussi le seul moyen de rendre les hommes plus heureux et meilleurs est-il de travailler au progrès des sciences ; et tel a été le mobile constant de l'activité multiple et infatigable de Leibniz (1).

Ce mobile s'associait du reste ou se confondait, dans l'esprit de ce grand rationaliste, avec les motifs religieux : travailler aux progrès des sciences et au bonheur du genre humain, c'était, disait-il, contribuer à la gloire de Dieu, conçu comme l' « harmonie universelle des choses », car c'était le faire mieux connaître et mieux aimer. Le plus bel hymne qu'on pût chanter à Dieu, c'était une découverte scientifique ou une invention utile aux hommes. Aussi, dans sa recherche incessante des auxiliaires et des ressources nécessaires à l'élaboration de l'Encyclopédie, jetait-il un œil d'envie (désintéressée) sur les riches et puissants ordres religieux, et sur les bénéfices ecclésiastiques. Tantôt il rêvait de convertir un de ces ordres, en particulier la Société de Jésus, à son grand dessein ; tantôt il sollicitait les ducs de Hanovre de consacrer certains bénéfices ecclésiastiques ou certaines fondations pieuses à l'entretien de l'Académie rêvée ; tantôt enfin il leur demandait la surveillance des institutions universitaires et charitables, pour les consacrer aux sciences « réelles » et utiles à la vie. C'est ainsi que, quoique étranger aux Universités, il fut amené à méditer sur la « méthode d'enseigner », et à la concevoir comme une application de sa logique générale, et de sa double méthode d'analyse et de synthèse. De plus, comme il s'agissait pour lui avant tout d'enseigner les sciences « réelles » et les connaissances utiles à la vie, l'enseignement des langues ne venait qu'au second plan, et comme moyen d'acquérir ces connaissances ; c'est pourquoi il suppose que son élève est un étranger qui ne comprend pas un mot de nos langues, et il entreprend de lui inculquer à la fois les notions logiques et empiriques, et les mots ou les formes grammaticales qui les expriment. Ainsi son élève n'apprendra pas simplement des mots et des phrases, mais des idées et des vérités. Cette méthode d'enseigner les langues ressemble à la méthode Berlitz ; mais elle devait être beaucoup plus logique et moins empirique, car elle devait se conformer à l'ordre et à l'enchaînement logique des idées. Elle était donc surtout appropriée à l'enseignement de la *langue philosophique*, qui devait remplacer pour Leibniz les langues étrangères, et économiser ainsi le tiers de la vie humaine (2). Aussi procède-

(1) Les titres de ses nombreux plans d'Encyclopédie se terminent toujours par ces mots : « *ad publicam felicitatem* ». Voir *La Logique de Leibniz*, p. 135.

(2) *Quænam discenda ad usum vitæ ? Si una lingua esset in mundo, accederet in effectu generi humano tertia pars vitæ, quippe quæ linguis impenditur* (*Dutens*, VI, I, 297).

t-il « comme s'il voulait constituer une langue nouvelle » (1). C'est ainsi que l'intime connexion qui existait dans son esprit entre ces trois grands projets de sa vie : la Langue universelle, la Caractéristique et l'Encyclopédie, se révèle en raccourci dans le fragment suivant (2) :

« (*Methodus docendi*). Si mihi propositum esset Americanum aliquem in has oras tempestate delatum, vel etiam puerum vix infantia egressum, non vago loquendi usu, sed certa methodo docere linguam nostram et cum lingua scientias ; ostendendæ ipsi essent crebro res plurimæ, rerumque status et mutationes, adjecta cujusque appellatione. Sed in nominandis rebus servari posset ordo duplex, unus aptus ad usum, ut quam primum disceret cum nostris hominibus conversari, alter aptus ad accuratam rerum cognitionem cum verbis comparandam. Et quidem præstaret ambos conjungere inter se, quam alterultri soli insistere, ne aut vulgaribus tantum notionibus imbutus de integro postea scientiis animum applicare cogatur, duplicato tempore ac labore, ne dicam animo per confusas conceptiones præoccupato ; aut a principiis veris quidem sed remotis rerum in medio positarum incipiens, toto institutionis suæ tempore prorsus omni studiorum fructu careat, similis magnificum struenti palatium, qui medio tempore sub dio agere, quam ædes mediocres ingredi mallet.

(*Una popularis*). Et Methodus quidem popularior hæc foret, ostenderem, aut ostendi curarem, homini quæ ad pietatem et mores, ad victum et amictum, ad defensionem sui, ad obtinenda alimenta, ad colendas amicitias, ad commercium cum quibuslibet hominibus, denique ad vitæ commoditates pertinerent. Efficeremque ut experimenta statim caperet eorum quæ promte et commode experiri licet, cætera describerem illi per ea quæ expertus esset, et complura monita utilia darem, hominum longa observatione constituta, hæc enim sunt de quibus locum habet illud Aristotelis pervulgatum, oportet discentem credere. Denique in his omnibus magis sensuum, observationum, ac traditionum, quam scientiæ et causarum rationem haberem. Et huic methodo majorem temporis partem impenderem, et horas maxime postmeridianas, sumta non tam magistri quam familiaris persona (3). Methodo autem sublimiori non nisi paucos septimanæ dies, nec nisi paucas illorum dierum horas darem. Nam quæ observatione ac traditione discenda sunt, multo tem-

(1) Cette union de l'enseignement des langues et de l'enseignement des sciences était d'ailleurs la méthode de COMENIUS, dans sa *Janua linguarum reserata*, sorte de Chrestomathie scientifique et pratique (1628). C'était aussi le rêve des inventeurs des deux principaux projets contemporains de langues universelles (philosophiques) que Leibniz connaissait et appréciait : DALGARNO, dans son *Ars signorum, vulgo Character universalis et lingua philosophica* (1661) (*hinc. . poterunt Juvenes Philosophiæ Principia et veram Logicœ Praxin... imbibere.* disait le titre) ; et WILKINS, *An Essay towards a Real Character and a Philosophical Language* (1668), dont la 2e partie contient, sous le titre de *Philosophie générale*, une classification de toutes les notions scientifiques.

(2) Ce fragment est extrait de nos *Opuscules et fragments inédits de Leibniz* (sous presse, chez Alcan). Il y porte, comme dans le catalogue de la Bibliothèque de Hannover, la cote : PHIL., VI, 11, b. V. BODEMANN, *die Leibniz-Handschriften* (Hannover, 1895). Les titres de paragraphes, imprimés en italiques, se trouvent dans la marge.

(3) Il serait intéressant de comparer cet enseignement empirique et pratique aux méthodes préconisées par ROUSSEAU et SPENCER.

pore ac labore indigent; at nihil est brevius faciliusque scientiis ipsis, si recte tradantur (1).

(*Altera scientifica perfectior*). At Methodus scientifica, maxime perfecta, incipiet non a posterioribus natura atque compositis et specialibus, quæ in sensus incurrunt, sed a notionibus et veritatibus maxime simplicibus ac generalibus quæ primum intellectui obversantur, unde paulatim ad notiones speciales et compositas descendit. Legesque syntheseos sive combinatoriæ artis sequitur, quæ ostendit quomodo variæ species ex summis generibus inter se compositis ordine exurgant et definitiones inter se et cum axiomatibus observationibus et hypothesibus jungendo theoremata oriantur. Hac Methodo Synthetica (si semel haberetur) nihil foret clarius et facilius. Sed antequam constituantur ejus Elementa, hoc est summa genera seu primæ notiones, et simplicissima axiomata aliæque primæ veritates, opus est analysi difficili ac diuturna, quam Magister ipse secum instituere cogetur, ut pulcherrima illa synthesi apud alios uti possit, quibus sane multorum annorum labore collectos fructus paucis horis tradere potest. Valde autem errant qui putant Analysin Synthesi præstare, cum analysis ad synthesin perfectam inveniendam sit comparata (2).

(*Comparatio utriusque*). Ex his etiam patet Methodum præcedentem ad usum vitæ directam a fine incipere, qui est felicitas, et media quærere bene vivendi, quæ pleraque non tam per rationes quam experientias sunt inventa, at Methodus perfectior ipsam rerum naturam, potius quam usum hominum respicit, et res eo ordine percurrit, quo etiam angelus uteretur (quatenus scilicet nobis angelum imitari licet), si angelus scientias nostras perlustrare vellet (3). Interim hac ipsa Methodo quæ nullam utilitatis, sed tantum veritatis rationem habet, nihil futurum esset utilius, si modo haberetur : nihil enim ad sapientiam et felicitatem efficacius est quam causas rerum nosse, ita enim scimus quid nobis expetendum sit, et quibus modis expetita effici possint.

(*De scribendis humanæ vitæ Agendis pro methodo populari*). Optarim autem utriusque Methodi scriptores extare, et primum quidem esse qui populariter sed vere tamen et diligenter tradant Agenda vitæ (quo titulo memini prodire non ita pridem libellum Gallicum inscriptum : Agenda des honnestes gens), seu ut Georgius Valla in scriptione operis sui vocabat, expetenda et fugienda ; eaque adaptata tum hominibus in universum, tum deinde variis vitæ generibus vel ut vulgo vocant professionibus. Unius autem ea res non foret, sed opus esset multorum conspiratione, et præterea ingenti numero figurarum, quale quid alibi sub Atlantis Universalis nomine concepi atque descripsi (4), quanquam pro scopo nostro Manuale tantum aliquod, tanquam compendium magni operis, sufficere putem (5).

(1) Ce passage rappelle la phrase fameuse où DESCARTES dit qu'il faut consacrer peu d'heures par jour aux mathématiques, et peu d'heures par an à la métaphysique. On voit quelle part Leibniz fait à l'expérience dans l'éducation, et, d'un autre côté, combien il est convaincu de la simplicité et de la facilité des sciences rationnelles, ou plutôt de la méthode déductive appliquée à toutes les sciences (v. plus bas).

(2) Allusion aux Cartésiens qui, comme Tschirnhaus, prenaient l'algèbre (ou analyse) pour la méthode générale et l'art d'inventer. Voir *La Logique de Leibniz*, p. 286 sqq.

(3) L'idée de la connaissance angélique, comme type idéal de la connaissance rationnelle et a *priori*, revient souvent chez Leibniz. V. *La Logique de Leibniz*, p. 100, note 4 ; p. 251, notes 3 et 4.

(4) Nous avons retrouvé ce plan d'*Atlas universalis* et nous le publions sous sa cote : PHIL., VII, A, 30.

(5) Ce plan d'une encyclopédie pratique, Leibniz le proposait encore à la fin de sa vie dans un mémoire à Pierre le Grand. Voir *La Logique de Leibniz*, p. 174 et 526.

(*De analysi notionum pro Methodi perfectione, et quam utile sit fingere docendum nobis hominem linguæ nostræ ignarum*). Sed ut scientiæ perfecte tradantur opus foret accuratis terminorum omnium qua licet definitionibus ac significationibus vocabulorum bene constitutis, tanquam si de integro linguam aliquam condere vellemus, quod ut fiat rectius, fingamus quod initio dixi hominem alloglosson, Americanum puta aliquem ingenio et discendi cupiditate non carentem, sed nostri sermonis prorsus ignarum, nobis dari docendum, cogitemusque quanam ratione illi significationes vocabulorum tradere quam accuratissime possimus ; eadem enim opera animadvertemus tum quæ sit vocabulorum significatio, tum quomodo notiones aliæ ex aliis oriantur, quod est omnis scientiæ caput. Itaque consideremus quomodo effecturi simus ut ille homo intelligat, quid sit Ens, Aliquid, Nihil, Substantia, Qualitas, Totum, Pars, Actio, Passio (1), aliaque hujusmodi generaliora ; quæ consideratio nos faciet evitare inanes circulos, quos plerumque in his rebus decurrimus, figeturque animus et ad certas quasdam constantesque notiones constituendas cogetur. Quod quanti momenti sit, pauci capiunt, quia pauci considerant, quanti sit prima in omnibus elementa constituisse. »

Il convient de rapprocher de ce fragment un paragraphe du *Consilium de Encyclopædia nova conscribenda methodo inventoria* (juin 1679) (2), où Leibniz recommande d'exposer les vérités scientifiques dans l'ordre de l'invention ; non pas dans l'ordre chronologique, mais dans l'ordre logique suivant lequel on pourrait les inventer ou les retrouver. Il veut qu'on enseigne toutes les sciences déductivement, comme la géométrie ; mais d'autre part il reproche aux géomètres de dissimuler l'origine de leurs inventions et de renverser l'ordre dans lequel les propositions s'enchaînent et s'engendrent naturellement. Peut-être cette critique lui a-t-elle été suggérée par les logiciens de Port-Royal, qu'il avait fréquentés à Paris (3). Elle se trouve également formulée dans un opuscule inédit (4), en français, où Leibniz dit qu'il est difficile de concilier la clarté de l'ordre avec la rigueur des démonstrations, et que, si on ne le peut, il faut sacrifier l'ordre naturel à la « certitude ». Il est plus catégorique, donc plus sûr de la possibilité de cette conciliation, dans le paragraphe en question, que voici.

« *Ordo* positionum (5) debet esse Mathematicus, sed tamen diversus ab Euclidæo. Nam Geometræ accurate quidem sua demonstrant, sed animum cogunt magis quam illustrant, in quo quidem admirationem sibi majorem pariunt, dum invito Lectori assensum extorquent, eumque arte improvisa circumveniunt, sed memoriæ atque ingenio Lectoris non satis consulunt, quia rationes causasque naturales conclusionum quodammodo occulunt,

(1) Ce sont là les *catégories* de Leibniz, les idées premières qu'il s'efforce de définir dans tous ses brouillons relatifs à la caractéristique.

(2) *Opuscules et fragments inédits*, p. 33 (PHIL., V, 7, f. 2 verso).

(3) *Logique de Port-Royal*, IVe partie, ch. IX : de quelques défauts qui se rencontrent d'ordinaire dans la méthode des géomètres.

(4) *Projet et Essais pour arriver à quelque certitude pour finir une bonne partie des disputes et pour avancer l'art d'inventer*, (PHIL., VI, 12, c.).

(5) C'est-à-dire *propositionum* (des thèses).

ut non facile agnoscatur modus, quo sua inventa obtinuere (1). Cum tamen in unaquaque scientia illud sit potissimum, nosse non tantum conclusiones earumque demonstrationes, sed et nosse inventorum origines, quas sola memoria retinere sufficit, quia ex illis cætera possunt proprio marte derivari (2). Itaque conjungi debent inventionis lux et demonstrandi rigor, et cujusque scientiæ elementa ita scribenda sunt, ut lector sive discipulus semper connexionem videat, et quasi socius inveniendi Magistrum non tam sequi quam comitari videatur ; ita minus quidem admirabiles apparebunt scientiæ, sed magis utiles erunt faciliusque poterunt promoveri. Sed ad tradendas hoc modo scientias, opus est viris inveniendi capacibus, et qui veras rationes tenent ; scribere enim eas ita debent, quemadmodum si eas ipsi invenissent, quod non est cujusvis. Porro hinc patet etiam non fore necesse definitiones separatim præmitti atque axiomata, et phænomena sive experimenta. Sed ea ita assumentur, ut primum naturali ordine eorum usus sese dabit.

Propositionibus ordine inventorio dispositis... »

Telle est la méthode que Leibniz voulait appliquer, non seulement aux mathématiques, mais à toutes les sciences, et qu'il proposait aux savants contemporains en les invitant à collaborer à son Encyclopédie. Il nous a paru que, même en dehors de tout système philosophique, ces réflexions judicieuses et originales ont encore aujourd'hui leur intérêt, et c'est pourquoi nous en offrons la primeur à nos collègues des Universités Nous souhaitons que ces fragments rappellent leur attention sur la doctrine et sur l'œuvre du génie le plus vaste et le plus encyclopédique des temps modernes ; qu'ils montrent au public savant combien d'idées intéressantes et profondes sont restées ensevelies dans les manuscrits de Hannover, dont la moitié est encore inédite ; et que les simples morceaux choisis que nous en publions puissent décider et hâter l'élaboration de l'édition complète et définitive des œuvres de Leibniz, que l'*Association internationale des Académies* a entreprise et qu'elle seule peut mener à bien.

Louis Couturat,
de l'Université de Toulouse,
Chargé d'une mission en Allemagne.

(1) Dans un brouillon de sa *Méthode de l'Universalité* (1674) Leibniz écrivait : « J'ay balancé si je le deuvois donner [ce moyen], puisqu'il m'avoit servi de *principe d'invention*, qu'on a accoustumé de supprimer, pour faire paroistre d'avantage les théorèmes inventés ; mais la consideration du bien public l'a emporté par-dessus toutes les autres » (Phil., V, 10, f. 35 verso).

(2) Leibniz insiste en plusieurs endroits sur l'importance de connaître les méthodes d'invention. V. *La Logique de Leibniz*, p. 279, note 1 ; p. 295, note 2.

A PROPOS D'HYGIÈNE SCOLAIRE

L'hygiène scolaire est à l'ordre du jour : la *Commission de réforme* s'en est longuement occupée ; la *Société de médecine légale* n'a pas hésité à se demander s'il ne faut pas déclarer les proviseurs ou chefs d'établissements civilement responsables de certaines épidémies ; un peu partout, dans les Congrès et les Revues médicales, on a commenté et développé les rapports du Dr Variot et celui du Dr Legendre ; et il est bien probable que la *Commission pour la repopulation* abordera, elle aussi, ce problème (étant au moins aussi important de conserver les enfants que de les aider à naitre) ; tout récemment, enfin, un médecin connu par ses travaux d'hygiène alimentaire, le Dr Mathieu, proposait aux pères de famille d'assurer l'hygiène des lycées où ils font élever leurs enfants : et l'idée est de celles qui aboutissent, indice d'un vaste mouvement dont ne doivent pas se désintéresser les amis de l'Université.

Il faut donc signaler à leur attention la thèse que le Dr Lejeune vient de consacrer à la pratique et à l'enseignement de l'hygiène dans les écoles et les lycées (1) ; outre qu'elle reflète des idées médicales qui font autorité, elle ouvre des jours sur les difficultés de cette organisation et les moyens d'y remédier.

Tout dépend (déclare le Dr Lejeune) de la façon dont *sera* donné l'enseignement de l'hygiène : ce futur contingent est ici à dessein, les leçons actuelles étant réduites à un minimum, et ce peu restant théorique et abstrait, c'est-à-dire inapplicable. Tel n'était cependant pas le but des créateurs de cet enseignement, lorsqu'il fut, sur le rapport de M. Brouardel, incorporé aux programmes, par le Conseil de l'Instruction publique. Il fut alors bien entendu que ce serait avant tout de l'enseignement pratique, dirigé pour donner aux élèves la *sensation* de ce qu'est l'hygiène dans la vie quotidienne : ainsi, quelque limité qu'il fût, il eût donné déjà quelques clartés et ensuite de quoi se renseigner plus tard, au lieu d'en user avec l'hygiène comme un aveugle qui choisit des couleurs. Mais les règlements ayant aussitôt après statué que cet enseignement appartien-

(1) Dr Marcel Lejeune, *Enseignement de l'hygiène dans les écoles et les lycées*, pp. 80. Paris, 1901, C. Naud.

drait aux professeurs d'histoire naturelle (lesquels, n'étant médecins, ne peuvent s'improviser hygiénistes), force a été de mettre les programmes à leur taille, au lieu de les obliger à se conformer aux programmes. D'où résulte que l'enseignement hygiénique existe à peine, et pas du tout l'éducation hygiénique : or, c'est précisément celle-ci que voulait obtenir le rapport du professeur Brouardel.

Quels moyens de réparer ce faux départ? Le Dr Lejeune les énumère longuement, s'inspirant, comme nous le disions ci-dessus, de tout un groupe de médecins dont l'avis est d'autant plus considérable qu'ils parlent ici de choses où leur compétence est indiscutable et sur lesquelles ils auront, d'ici peu, façonné l'opinion publique qui s'exprimera alors irrésistiblement.

Si nous voulons des résultats, dit le Dr Lejeune — et il en faut — tout est à reprendre par la base, à commencer par l'enseignement primaire « où rien n'est précisé ». C'est à l'institutrice des classes enfantines qu'incombent les premiers devoirs de cette éducation pratique ; elle qui inculque à l'enfant presque ses premières habitudes, lui pourrait enseigner ses premières idées pratiques d'hygiène : mais, en réalité, quelle direction a t-elle reçue pour cela? « Sait-elle que certains actes sont de véritables péchés contre l'hygiène, qu'il en faudrait détourner l'enfant dès son plus jeune âge, avec la même énergie et la même rigueur qu'on l'empêche de faire telle ou telle chose très malpropre ou réputée contraire à la pudeur..., combien de prescriptions hygiéniques d'une importance capitale, auxquelles il serait facile de soumettre les enfants dans ce milieu scolaire ; mais les institutrices elles-mêmes les méconnaissent, n'ayant pas reçu une instruction suffisante en hygiène dans les écoles normales » (p. 65).

Au-dessus des classes enfantines, dans les écoles primaires, ce n'est plus seulement la pratique, mais tout le programme d'hygiène qui est à organiser : rien n'y est spécifié : le mot de tuberculose n'y existe même pas. Et cependant, ne faudrait-il pas, dans les écoles de filles en particulier, faire à l'hygiène de la famille et à celle de l'enfant leur place, la part dont nous avons tous besoin? « Que de préceptes, que de conseils utiles sur l'organisation de l'intérieur d'une maison..., le choix et la conservation des aliments..., l'éclairage, le chauffage, etc. Si les filles n'apprennent point à l'école toutes les précautions à prendre pour élever le nourrisson, les dangers d'un sevrage prématuré, les conséquences d'une trop forte et trop abondante nourriture pour l'enfant qui n'a pas atteint un certain âge, et tant d'autres choses si importantes dans le même ordre d'idées, qui donc les leur apprendra? Sont-ce les mères qui ont encore tant de préjugés à l'égard de toutes ces choses? » (p. 66).

De toute nécessité, il faut donc assurer à l'instituteur et à l'institutrice, au lieu d'un léger enseignement, une forte éducation hygiénique : et cela ne se peut qu'en organisant cette spécialité dans toute École Normale. Actuellement, l'insuffisance des matières enseignées est depuis longtemps reconnue et proclamée ; et la comparaison du programme actuel avec celui proposé par le Dr Variot montre à l'évidence combien ce qui est reste au-dessous de ce qui devrait être si l'on tenait compte des nécessi-

tés de l'existence. — La première réforme serait d'ailleurs de confier l'hygiène au médecin de l'établissement, seul capable d'en parler avec autorité : « L'Autriche, la Belgique l'ont déjà fait depuis plusieurs années ; il serait à souhaiter que la France ne restât pas trop en retard dans l'accomplissement d'une réforme de si grande portée sociale ».

Une fois posées ces premières assises, il sera facile, dans les lycées où l'élève arriverait déjà pourvu de cette première éducation d'hygiène, d'agrandir et de fortifier cet enseignement. Dès lors, quel inconvénient y aurait-il à ce que le futur père de famille connût les devoirs, responsabilités et charges qui l'attendent demain, lui, plus que d'autres, parce que sa place sera plus large dans la société ? Y aurait-il inconvénient à prévenir les élèves des classes supérieures, à qui déjà la barbe perce au menton, « que les tares physiques et morales sont reçues des générateurs et transmises à la descendance ; dans quelle mesure elles se transmettent ; comment nous pouvons éviter les dégénérescences pour nous et pour nos enfants ; l'importance que nous devrions attacher aux considérations de santé dans le mariage, et tant d'autres choses si utiles à connaître et qui contribueraient à faire comprendre cette grande vérité, si méconnue aujourd'hui, qu'on se tue plus qu'on ne meurt... » (p. 75).

Agissant ainsi, l'Etat ne fera que son devoir envers les générations de demain, desquelles nous sommes solidaires.

On a, depuis quelque temps, beaucoup fait pour l'hygiène publique et privée ; on ne fera jamais assez pour celle de l'enfance à tous les degrés. En cela surtout, l'enfant a droit à une protection efficace, et ce n'est pas au moment où la concurrence vitale devenant plus âpre, la résistance organique et la bonne santé sont plus nécessaires aux travailleurs de tous ordres, qu'il convient de traiter l'hygiène en quantité négligeable : on s'exposerait à de terribles mécomptes, déclarait le Dr Legendre au Congrès de Nantes. Le Dr Lejeune montre où nous aboutirions fatalement si l'enseignement de l'hygiène restait ce qu'il est, et fait par des professeurs qui se déclarent eux-mêmes « sceptiques en ce qui concerne son utilité pratique » (p. 77). Et il termine sur cette réflexion mélancolique : « Nous sortons des écoles et des lycées ayant quelques notions en tout, sauf sur la science qu'il nous serait le plus utile de connaître pour toutes les circonstances de notre vie ».

En réalité, il y a une autre conclusion. Sans doute l'enseignement pratique de l'hygiène, qui n'existait pas autrefois, n'existe que fort peu maintenant : ce n'est pas une raison pour qu'il ne soit, demain, véritablement organisé. — A moins que ceux qui en ont été privés ne veuillent, par un juste retour, en priver aussi les générations suivantes.

Dr JEAN PHILIPPE.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Suite (1)

Arrêté concernant les programmes d'enseignement des classes enfantines, préparatoires et élémentaires, dans les lycées et collèges de garçons (31 mai).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts, vu la loi du 27 février 1880, vu le décret du 31 mai 1902, relatif au plan d'études secondaires, vu l'arrêté du même jour, déterminant la répartition des diverses matières de l'enseignement secondaire, le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, arrête :

Les programmes d'enseignement des classes enfantines, préparatoires et élémentaires dans les lycées et collèges de garçons sont approuvés ainsi qu'il suit :

CLASSES ENFANTINES

Lecture. — Premiers exercices.

Ecriture. — Exercices méthodiques et progressifs.

Langue française. — 1° Exercices oraux. — Questions très familières ayant pour objet d'apprendre aux enfants à s'exprimer nettement. Corriger les défauts de prononciation. — Exercices très simples de langage : vocabulaire, petites phrases. — Exercices de mémoire : Récitation de poésies très simples et faciles à comprendre, toujours expliquées en classe au préalable. — 2° Exercices écrits : Copier d'abord des textes peu étendus préalablement expliqués préparant à l'étude de l'orthographe. — Ecrire sous la dictée des textes du même genre. — 3° Lectures très brèves faites en classe et racontées ensuite par les enfants.

Morale. — Causeries très simples mêlées à tous les exercices de la classe.

Histoire. — Anecdotes et récits biographiques empruntés soit à l'histoire, soit à la légende. — Récits de voyages, explications d'images.

Géographie. — Causeries familières.

Explication concrète des termes géographiques les plus usuels concernant les accidents du sol.

Calcul. — Premiers éléments de la numération orale et écrite : 1° Petits exercices de *calcul mental* : Addition et soustraction portant sur des nombres concrets et ne dépassant pas la première centaine.— 2° *Calcul écrit* : L'addition, la soustraction, la multiplication sur des nombres de deux chiffres. — Le

(1) Voir *Revue* du 15 juin.

mètre, le franc, le litre, sans parler des multiples et sous-multiples. Petits exercices de mesure intuitive.

Dessin. — Combinaisons de lignes. Petits exercices sur papier quadrillé.

Dessin libre. — Dessin de mémoire. — Dessin dicté.

Leçons de choses. — Exercices et entretiens familiers ayant pour but de faire acquérir aux enfants les premiers éléments des connaissances usuelles (la droite et la gauche ; noms des jours et des mois : distinction d'animaux, de végétaux, de minéraux ; les saisons) et surtout de les amener à regarder, à observer, à comparer.

CLASSES PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES.

LANGUE FRANÇAISE

PREMIÈRE ANNÉE PRÉPARATOIRE

Lecture courante, accompagnée d'une courte explication du sens des mots les plus difficiles. — Recueil élémentaire de morceaux choisis (1).

Ecriture : Exercices méthodiques et progressifs.

Langue française : Premières notions sur les différentes espèces de mots : nom, article, adjectif, verbe. — Premiers éléments de la conjugaison: — Etre. — Avoir. — Verbes réguliers (voix active). — Formation du féminin et du pluriel. — Accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet.

Analyse réduite à ses formes les plus simples. Nature des mots, genre, nombre. Rapport de l'adjectif avec le nom déterminé ou qualifié. Sujet du verbe. Exercices d'analyses oraux le plus souvent, et quelquefois écrits.

Exercices oraux : Questions et explications à propos des divers exercices de la classe, notamment de la leçon de lecture ou de la correction des devoirs. Interrogations sur le sens, l'emploi, l'orthographe des mots du texte lu. Epellation des mots difficiles. Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître.

Exercices de mémoire : Récitation de poésies d'un genre très simple, toujours expliquées en classe au préalable (sens des mots et des phrases).

Exercices écrits : Exercices gradués d'orthographe (au tableau noir ou sur le cahier). Dictées de peu d'étendue préalablement lues et expliquées, offrant un sens complet et intéressant. Appeler l'attention des enfants sur la ponctuation.

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Lecture : Même programme qu'en dixième. Recueil élémentaire de morceaux choisis (2).

Ecriture : Même programme qu'en dixième.

Langue française : Notions sur les différentes espèces de mots : nom, article, adjectif, pronom adverbe, verbe. Conjugaison complète des verbes réguliers (voix active). Règles d'accord les plus simples. — *Analyse* réduite à ses formes les plus simples. Nature des mots : genre, nombre, personne, temps, mode. Idée de la proposition simple ; analyse de ses éléments essentiels : sujet, verbe, complément du verbe (direct ou indirect). Attribut du sujet. Exercices d'analyse oraux le plus souvent, et quelquefois écrits.

Exercices oraux : Même programme qu'en dixième.

Exercices de mémoire : Même programme qu'en dixième. Le professeur pourra faire apprendre par cœur des morceaux dictés préalablement lus et expliqués en classe.

(1) Les morceaux choisis sont obligatoires dans les classes préparatoires et élémentaires.

(2) Les morceaux choisis sont obligatoires dans les classes préparatoires et élémentaires.

Exercices écrits : Même programme qu'en dixième. Petits exercices de langue française. Composition de petites phrases avec des éléments donnés. Note : Le professeur, suivant les circonstances, pourra s'inspirer des indications données pour la huitième (1).

CLASSE DE HUITIÈME

Lecture courante, accompagnée d'une courte explication du sens des mots les plus difficiles. Recueil élémentaire de morceaux choisis (2). Lecture expliquée, soit d'un morceau à apprendre, soit d'une dictée donnée en devoir, soit d'un passage pris dans le recueil de morceaux choisis.

Ecriture cursive, droite ou anglaise.

Langue française : Grammaire élémentaire. Etude des parties du discours. Conjugaison complète des verbes réguliers (voix active, voix passive, voix réfléchie). Verbes irréguliers les plus usuels. Notions de syntaxe les plus simples. Principes de la ponctuation. — *Analyse* : Etude plus complète de la proposition ; fonctions des mots ; sujet, verbe, compléments de lieu et de temps ; attribut du sujet ; complément déterminatif. Exercices d'analyse oraux le plus souvent, et quelquefois écrits.

Exercices oraux : Reproduction de récits faits de vive voix ; résumé de morceaux lus en classe.

Exercices de mémoire : Récitation de fables, de poésies simples et de quelques morceaux de prose. Le professeur pourra faire apprendre des morceaux dictés en classe.

Exercices écrits : Exercices gradués d'orthographe (au tableau noir ou sur le cahier). Dictées de peu d'étendue préalablement lues et expliquées, offrant un sens complet et intéressant. Exercices variés de langue française (3). Petits exercices de composition française consistant en descriptions de choses vues, d'objets ou d'êtres familiers, en reproductions de récits préparés en classe et en rédactions sur images.

CLASSE DE SEPTIÈME

Lecture : Même programme qu'en huitième. Recueil élémentaire de morceaux choisis (4).

Ecriture : Même programme qu'en huitième.

Langue française : Grammaire élémentaire. — Revision. — Etude plus complète des verbes irréguliers. Règles les plus simples de la syntaxe. Notions sur l'emploi des temps et des modes. Principes de la ponctuation. — *Analyse* : Etude complète des éléments de la proposition. Attribut du sujet et du *complément*. Principales espèces de propositions. Rapports qu'elles peuvent avoir entre elles. Exercices oraux le plus souvent, et quelquefois écrits.

Exercices oraux : Même programme qu'en huitième.

Exercices de mémoire : Même programme qu'en huitième. Le professeur pourra faire apprendre des morceaux dictés en classe.

Exercices écrits : Exercices gradués d'orthographe (au tableau noir ou sur

(1) Voici quelques exemples des exercices qu'il sera nécessaire de varier.

Distinguer les noms des adjectifs, les verbes, etc., employés dans les phrases dites par le professeur, écrites au tableau ou prises dans un texte. — Changer dans une narration le temps des verbes ; en changer la personne. — Exercer les élèves à trouver et, s'il est possible, à classer un certain nombre de noms, d'adjectifs, de verbes se rapportant à un ordre d'idées donné. — Contraires d'adjectifs donnés ; même exercice sur les noms abstraits qui leur correspondent.

Ces exercices conviennent aux classes de neuvième, de huitième et de septième.

(2) Les morceaux choisis sont obligatoires dans les classes préparatoires et élémentaires.

(3) Voir la note 1.

(4) Les morceaux choisis sont obligatoires dans les classes préparatoires et élémentaires.

le cahier). Dictées de peu d'étendue préalablement lues et expliquées offrant un sens complet et intéressant. (Eviter l'abus des difficultés grammaticales). Exercices variés de langue française (même programme qu'en huitième) (1). Petits exercices de composition (même programme qu'en huitième). Dans la deuxième partie de l'année : Lettres très simples portant sur un fait déterminé de la vie courante.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

HISTOIRE

CLASSES PRÉPARATOIRES

Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale. Petits récits faits par le maître et répétés de vive voix par l'élève.

CLASSE DE HUITIÈME

Notions sommaires d'histoire de France, en insistant sur les faits essentiels, depuis les origines jusqu'à 1610. Courts sommaires dictés par le maître et récités par l'élève. Courts exposés, récits simples répétés de vive voix par l'élève.

PROGRAMME (2)

Aspect de la Gaule avant la conquête romaine. Jules César et Vercingétorix. Saint Martin de Tours. Invasion des Barbares. Attila. Les Francs en Gaule. Le baptême de Clovis. Frédégonde et Brunehaut. Charles Martel à Poitiers. Charlemagne recevant la soumission de Witikind. La légende de Roland. Charlemagne couronné empereur par le pape. Charlemagne visitant les écoles. Les Normands devant Paris. Hugues Capet élu roi. — Le château féodal. Les seigneurs. Les paysans. Les villes. Les guerres privées. — Urbain II et Pierre l'Ermite prêchant la première croisade. Godefroy de Bouillon à Jérusalem. Louis VI à l'attaque du Puiset. Un seigneur accordant une charte de commune. La maison commune et la cloche. Description rapide d'une église romane ou d'une église gothique de la région. Philippe-Auguste à Bouvines. Charité et justice de saint Louis. Saint Louis prisonnier en Egypte. Mort de saint Louis. La guerre de Cent ans. Philippe VI vaincu à Crécy. Les bourgeois de Calais. Le Grand Ferré. Jean le Bon prisonnier à Poitiers. Les Grandes Compagnies. Duguesclin. Charles V à l'hôtel Saint-Pol. La folie de Charles VI. Jeanne d'Arc. Louis XI à Péronne. Charles le Téméraire à Granson et à Nancy. Louis XI au Plessis-lez-Tours. — Les premiers imprimeurs. Les guerres d'Italie. Bayard. Francois Ier à Marignan, à Pavie, à Madrid. La cour de France ; François Ier à Fontainebleau. La Réforme. La Saint-Barthélemy. Assassinats de Henri de Guise et de

(1) Voici quelques exemples des exercices qu'il sera facile de varier :
Distinguer les noms des adjectifs, les verbes, etc., employés dans des phrases dites par le professeur, écrites au tableau ou prises dans un texte. — Changer dans une narration le temps des verbes ; en changer la personne. — Exercer les élèves à trouver et, s'il est possible, à classer un certain nombre de noms, d'adjectifs, de verbes se rapportant à un ordre d'idées donné. — Contraires d'adjectifs donnés ; même exercice sur les noms abstraits qui leur correspondent.
Ces exercices conviennent aux classes de 1re année, de huitième et de septième.

(2) Les professeurs choisiront les sujets qui leur paraîtront les plus propres à éveiller l'intérêt et à développer l'imagination des enfants. Ils leur feront connaître les grands faits de l'histoire locale, et toutes les fois qu'il y aura lieu, les monuments de la région.

Henri III. La Ligue. Henri IV à Ivry. Le siège de Paris. La misère dans le royaume. Sully. L'édit de Nantes. Etendue de la France en 1610 (1).

CLASSE DE SEPTIÈME

Histoire sommaire de la France dans la période moderne et contemporaine depuis 1610 jusqu'en 1871. Courts sommaires dictés. Récits simples. Courts exposés.

PROGRAMME

Louis XIII et Richelieu. Le siège de la Rochelle. Exécution de Montmorency. La guerre contre les Espagnols. Condé à Rocroi. La misère au temps de la Fronde. Charité de saint Vincent de Paul. Louis XIV. La cour de Versailles. Colbert, les marchands, les artisans et les paysans. Turenne en Alsace. Jean Bart. — La révocation de l'édit de Nantes. — Le duc d'Anjou proclamé roi d'Espagne. Les dernières années de Louis XIV. La misère du royaume. Louis XV. Maurice de Saxe à Fontenoy. Dupleix à Pondichéry. Montcalm au Canada. Louis XVI et Turgot. Franklin et Voltaire. La Fayette en Amérique. Le combat de la *Belle-Poule*. Mort de La Pérouse. L'Assemblée constituante. Les députés au Jeu de Paume. Mirabeau et le marquis de Dreux-Brézé. La prise de la Bastille. La nuit du 4 août. La fête de la Fédération. La fuite du roi et son retour à Paris. Les enrôlements volontaires. Proclamation de la République. Valmy. La Convention nationale. La mort des Girondins. — Carnot; les armées républicaines. Jourdan à Fleurus. Le Directoire. Bonaparte à Arcole, en Egypte. Masséna à Zurich. Le Consulat. Passage du grand Saint-Bernard. Desaix à Marengo. Moreau à Hohenlinden. L'Empire. Napoléon empereur, Austerlitz, Iéna. Napoléon et Alexandre de Russie à l'entrevue de Tilsitt. Le roi de Rome. La retraite de Russie. Le général Eblé et les pontonniers à la Bérésina. Les conscrits de 1813 à Lutzen. Les adieux de Fontainebleau. Les Cent jours. La garde à Waterloo. Napoléon à Sainte-Hélène. Comparaison entre les frontières de la France en 1800 et 1815. La France de 1815 à 1848. Les Français dans la guerre de l'Indépendance grecque. Prise d'Alger. Prise de Constantine. Bugeaud et Abd-el Kader. Les Français dans la guerre de l'Indépendance belge. — Les premiers bateaux à vapeur et les premiers chemins de fer. La Révolution de 1848. Le suffrage universel. Lamartine à l'hôtel de ville. Le coup d'état de décembre 1851. Le second Empire. La guerre de Crimée : Sébastopol. Les Français dans la guerre de l'Indépendance italienne : Solférino. — Le télégraphe électrique. Les grandes Expositions universelles de 1855 et 1867. L'inauguration du canal de Suez. La guerre franco-allemande. L'invasion de l'Alsace. Les batailles autour de Metz. Sedan. La proclamation de la République. Le siège de Paris. Gambetta à Tours. Chanzy et l'armée de la Loire. Faidherbe et l'armée du Nord. Denfert-Rochereau à Belfort. Le traité de Francfort. Thiers et la libération du territoire. Comparaison entre les frontières de la France en 1815 et 1871.

GÉOGRAPHIE

PREMIÈRE ANNÉE PRÉPARATOIRE

Suite et développement des exercices commencés dans la classe enfantine. Les points cardinaux, non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil. Exercices d'observation : les saisons, l'horizon, les accidents du sol, etc. Emprunter les

(1) Le professeur indiquera sommairement, à l'aide d'une carte, la formation territoriale de la France depuis l'avènement de Hugues Capet, il s'en tiendra aux grandes régions et aux grandes villes.

exemples au pays habité par l'enfant. Préparation à la connaissance d'une carte géographique. Plan de la classe du lycée, de la maison, de la rue.

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Préparation à l'étude de la géographie par la méthode descriptive. Explication des termes géographiques (montagnes, fleuves, mers, golfes, isthmes, détroits, etc.), en parlant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie. La géographie générale (la Terre : sa forme, ses grandes divisions, leurs subdivisions). Indiquer sur le globe et sur la carte murale la position des océans et des continents, spécialement celle de l'Europe et de la France. Petits récits de voyages. Faire connaître quelques grands voyageurs : récits familiers faits par le maître et répétés de vive voix par l'élève (1).

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Notions élémentaires de géographie générale : La Mer. Les marées et les courants. Le fond des mers et la vie sous-marine. Les continents ; grandes chaînes de montagnes ; grands cours d'eau. Pays chauds et pays froids. Pays arrosés et pays secs. Les régions polaires. Les déserts. Animaux et plantes remarquables des grandes régions terrestres. Description élémentaire des cinq parties du monde : Europe, Asie, Afrique, Amérique, Océanie. Donner sous forme de lectures ou d'entretiens familiers une idée de la vie sauvage et de la vie civilisée. Forme et limites des continents : mers, golfes, détroits, caps, îles. Principaux Etats avec leurs capitales ; leurs ressources agricoles ou industrielles les plus importantes. Grands ports de commerce et grandes villes. Exercices élémentaires de cartographie au tableau noir et sur cahier.

CLASSE DE SEPTIÈME

Géographie élémentaire de la France et de ses colonies : Frontières maritimes et terrestres. Configuration. Situation. Les montagnes : Massif central et Cévennes, Pyrénées, Alpes, Jura, Vosges : principaux sommets. — Grandes plaines et grandes vallées. Les grands fleuves : Seine, Loire, Garonne, Rhône, Meuse. Les fleuves côtiers. Les côtes : mers, golfes, détroits, caps, îles. Anciennes provinces et départements : chefs-lieux. Description des principales régions de la France et de leurs populations (mœurs locales, costumes). Grandes villes. Etude plus approfondie de la ville, du département, de la région habitée par l'élève. Les principaux canaux de navigation intérieure et les grandes lignes de chemins de fer. Algérie et Tunisie. Indo-Chine française. Madagascar. Le Soudan et le Congo. Notions rapides sur les autres colonies. Exercices de cartographie au tableau noir et sur cahier, sans calque.

MORALE ET INSTRUCTION CIVIQUE

Dans les classes préparatoires et élémentaires, l'instruction morale et civique sera donnée à l'occasion de l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie. ***Morale*** : Petites lectures ou histoires morales, suivies de questions propres à en faire ressortir le sens.

(1) On choisira, autant que possible, plusieurs récits d'explorations très diverses ; par exemple, un voyage d'exploration maritime (comme ceux de Christophe Colomb ou de Cook), un voyage d'exploration à travers les forêts équatoriales (comme ceux de Livingstone et de Stanley en Afrique), un voyage d'exploration à travers un désert (comme ceux de Monteil ou de la mission Foureau-Lamy), enfin un voyage d'exploration dans les régions polaires (comme ceux de Nansen et de Nordenskiold).

CLASSE DE SEPTIÈME

Instruction civique : Expliquer très simplement, à propos de la lecture, de l'histoire et de la géographie, le sens des mots : *citoyen, soldat, armée, patrie*; *commune, canton, département, nation*, et les idées morales qui s'y rattachent.

CALCUL

PREMIÈRE ANNÉE PRÉPARATOIRE

Principes de la numération parlée et de la numération écrite; s'arrêter d'abord à 100, puis pousser jusqu'à 1.000. Le mètre, le litre, le franc, le gramme. Commencer à indiquer quelques-uns de leurs multiples. Exercices de mesure intuitive. — *Calcul mental* : Application des quatre règles à des nombres de 1 à 10, puis de 1 à 20, et enfin de 1 à 100. Etude de la table d'addition et de la table de multiplication. — *Calcul écrit* : L'addition, la soustraction bornées à des nombres de trois chiffres ; la multiplication avec deux chiffres au plus au multiplicateur et la division avec un diviseur inférieur à 10. Petits problèmes exécutés en classe, le plus souvent au tableau, quelquefois écrits, et ne comportant qu'une seule opération.

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Revision du cours précédent. Numération des nombres entiers. Rappeler les principales unités du système métrique et leurs multiples. — *Calcul mental* : Insister beaucoup sur le calcul mental. Etude continuée de la table d'addition et de la table de multiplication. Etude des expressions : demi, moitié, tiers, quart. Continuation des exercices de mesure intuitive. — *Calcul écrit* : Les quatre opérations, toujours sur des nombres peu élevés, trois chiffres au plus au multiplicateur et deux au diviseur. Petit problèmes simples, résolus le plus souvent en classe au tableau, quelquefois sur copie.

CLASSE DE HUITIÈME

Revision du programme de neuvième. Mêmes exercices de numération. Numération des nombres décimaux (sans dépasser les millièmes). — *Système métrique :* Etude élémentaire du système métrique : mètre, litre, gramme, franc, stère : multiples et sous-multiples. — *Calul mental :* Nombreux exercices de calcul mental portant toujours sur de petits nombres. — *Calcul écrit :* Multiplication et division des nombres entiers avec tous les cas qui peuvent se présenter. Les quatre opérations sur les nombres décimaux, sans théorie, ou tout au moins en se bornant aux explications les plus élémentaires que les élèves sont à même de saisir. Petits problèmes utilisant les nombres entiers, puis les nombres décimaux, et donnant l'occasion de faire du calcul écrit. Eviter l'usage trop fréquent des problèmes d'invention; éviter aussi les énoncés trop compliqués ; définir toujours les termes employés.

CLASSE DE SEPTIÈME

Revision rapide du programme de huitième. Numération des nombres décimaux. Opérations sur les nombres entiers et décimaux. — *Système métrique :* Etude du système métrique. — *Calcul mental* :Continuation des exercices de calcul mental, avec étude des cas particuliers les plus simples. — *Idée générale des fractions :* Les quatre opérations sur les fractions ; règles pratiques. Conversion des fractions ordinaires en fractions décimales. Règle de trois simple (méthode de réduction à l'unité). Règle d'intérêt simple. — *Calcul écrit :* Problèmes usuels et exercices d'application. Solutions raisonnées.

GÉOMÉTRIE INTUITIVE

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Simples exercices pour faire reconnaître et désigner les figures régulières les plus élémentaires : carré, rectangle, triangle, cercle. Différentes sortes d'angles.

CLASSE DE HUITIÈME

Représentation des figures les plus simples de la géométrie plane. Notions sur les principaux solides au moyen de modèles en relief.

CLASSE DE SEPTIÈME

Mêmes exercices qu'en neuvième et qu'en huitième. Mesure des surfaces au moyen de procédés expérimentaux ; mesure des principaux volumes par les mêmes procédés ; parallélipipède, cube, prisme, cylindre. Applications au système métrique.

LEÇONS DE CHOSES

PREMIÈRE ANNÉE PRÉPARATOIRE

Petits entretiens ayant pour but d'appeler l'attention des enfants et d'exercer leur esprit d'observation sur des objets usuels, sur les matières premières dont ils sont composés, sur les ouvriers qui les fabriquent ou les mettent en œuvre. — *Exemples de leçons :* Le paysan, le blé ; Le meunier, le moulin, la farine ; Le boulanger, le pain ; Le vigneron, le raisin, le vin ; Le mineur, le charbon ; Le forgeron, le fer, etc. ; Les vêtements ; La laine, le coton, le fil, la soie ; Le cuir, le papier ; Les aliments

DEUXIÈME ANNÉE PRÉPARATOIRE

Les leçons de choses ayant pour objet de développer l'esprit d'observation de l'enfant et de l'exercer à exprimer le résultat de ses observations, le professeur fera, pour trouver la matière de ses leçons, un choix judicieux et restreint parmi les choses usuelles, les animaux et les plantes les plus familières à ses élèves. Il se préoccupera surtout d'exercer les enfants à apporter de la précision et de l'ordre dans l'examen des sujets proposés à leur étude. Le professeur mettra les objets sous les yeux des élèves. Ces leçons de choses ne doivent donner lieu à aucun devoir écrit. Aucun texte ne sera dicté. En ce qui concerne la pratique de la leçon, on croit utile de faire remarquer que le professeur devra amener les enfants à prendre une part active à la leçon, les guider et leur faire trouver eux-mêmes les réponses. — *Exemples de sujets : Combustibles :* Bois, charbon, briquette, coke ; Résine, cire, chandelle, bougie ; Huile à brûler, pétrole, alcool ; Gaz d'éclairage (notions sommaires). — *Métaux usuels, leur aspect, leurs principaux usages :* Fer, étain, plomb, zinc, cuivre, laiton, bronze, argent, or. Monnaies. — *Moyens de locomotion :* Routes, rivières, canaux, écluses, chemins de fer, voitures, bateaux, etc. — *Divisions du temps :* Année, mois, jour, heure, minute ; manière de lire l'heure.

CLASSE DE HUITIÈME (1)

1° *animaux. Animaux domestiques :* Bœuf, vache, mouton, chien, chèvre, chameau, etc. Services qu'ils nous rendent. — *Animaux sauvages :* Gibier :

(1) Voir l'observation générale placée en tête du programme de 2e année préparatoire.

lièvre, chevreuil, cerf, sanglier, etc. ; Fourrures : Castor, loutre, renard, etc. : Animaux féroces : Lion, tigre, loup, ours, etc. ; *Oiseaux* : Domestiques : poule, canard, pigeon, etc.; Chanteurs : rossignol, fauvette, etc. ; Rapaces : aigle, vautour, hibou, etc. ; Migrateurs : cigogne, caille, hirondelle, etc. : Les nids : utilité des oiseaux. — *Poissons :* La carpe, le hareng, etc. — *Insectes* : Mouche, abeille, fourmi, sauterelle, hanneton, papillon, ver à soie, etc. 2° *végétaux*. *La forêt* : Un arbre : racines, tronc, branches, feuilles, fleurs, fruits. Le bois : le bûcheron, le charbonnier, le sabotier, le menuisier, le charpentier. — *Les champs :* Le blé, la vigne, la betterave, etc. ; Le labour, la récolte ; Les prairies, le foin. — *Le jardin* : Les outils : bêche, râteau ; Les fleurs, les fruits Les légumes : pommes de terre, haricots, etc. ; *Le grenier, la cave, la grange, le cellier*.

CLASSE DE SEPTIÈME

(Voir l'observation générale placée en tête du progrmme de la classe de neuvième). — 1° *Matériaux employés dans la construction ; leur provenance, leurs usages* : Pierre de taille, meulière, sable, mortier, plâtre ; marbre, briques, poteries, ardoise, grès, granit.— 2° *L'Air*: Les vents. — 3° *L'Eau* : *Les trois états de l'eau*. — *Idée générale de la circulation de l'eau* : évaporation, nuages, pluie, neige, glaciers, cours d'eau, lacs. — *Les sources* : infiltration, sources, puits, eaux potables, cavernes, sources minérales. — *Les fleuves*: terrains perméables et imperméables, leur influence sur le régime des cours d'eau ; effets du déboisement des montagnes ; torrents (l'Ubaye, par exemple) ; comparer le Rhône et la Seine. — Alluvions, barres, estuaires, deltas. — *La mer* : terrains détruits ou formés par la mer ; falaises, galets, dunes. — 4° *Les terrains* : *Volcans*: éruptions, tremblements de terre ; volcans éteints de l'Auvergne. — *Terrains sédimentaires* : fossiles — L'enseignement sera complété par des excursions que dirigera le professeur lui-même.

DESSIN

PROGRAMME COMMUN AUX CLASSES PRÉPARATOIRES ET ÉLÉMENTAIRES

I. Tracé et division de lignes droites en parties égales. Evaluation des rapports de lignes droites entre elles. — II. Reproduction et évaluation des angles. — III. Principes élémentaires du dessin d'ornement. Circonférences. Polygones réguliers. Rosaces étoilées. — IV. Courbes régulières autres que la circonférence. Courbes elliptiques, spirales. Courbes empruntées au règne végétal. Tiges, feuilles, fleurs. — V. Premières notions sur la représentation des objets dans leurs dimensions vraies (éléments de dessin géométral) et sur la représentation de ces objets dans leur apparence (éléments de la perspective). — A ces différentes études on joindra des exercices de dessin libre, de dessin de mémoire et de dessin dicté.

GEORGES LEYGUES.

Arrêté concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons (31 mai)

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 27 février 1880 ; Vu le décret du 31 mai 1902, relatif au plan d'études secondaires; Vu l'arrêté du même jour, déterminant la répartition hebdomadaire des diverses matières de l'enseignement secondaire ; Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu ; Arrête : Art. 1er. Les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons sont approuvés ainsi qu'il suit:

PROGRAMMES DE PHILOSOPHIE

CLASSES DE PHILOSOPHIE A ET B

PHILOSOPHIE ET AUTEURS PHILOSOPHIQUES

1° *Philosophie*

N. B. L'ordre adopté dans le programme n'enchaîne pas la liberté du professeur; il suffit que les questions indiquées soient toutes traitées.

INTRODUCTION

Objet et divisions de la philosophie.

PSYCHOLOGIE

Caractères propres des faits psychologiques. La Conscience. — *La vie intellectuelle.* — Les données de la connaissance. Sensations. Images. Mémoire et association. — L'attention et la réflexion. La formation des idées abstraites et générales. Le jugement et le raisonnement. — L'activité créatrice de l'esprit. — Les signes ; rapports du langage et de la pensée. — Les principes rationnels; leur développement et leur rôle. — Formation de l'idée de corps et perception du monde extérieur. — *La vie effective et active.* — Le plaisir et la douleur. Les émotions et les passions. La sympathie et l'imitation. — Les inclinations. Les instincts. L'habitude. — La volonté et le caractère. La liberté. — *Conclusion :* Le physique et le moral. L'automatisme psychologique. La personnalité : l'idée du *moi*.

NOTIONS SOMMAIRES D'ESTHÉTIQUE

Notions sommaires sur le beau et sur l'art.

LOGIQUE

Logique formelle : Les termes. La proposition. Les diverses formes du raisonnement. — *La science* : Classification et hiérarchie des sciences. — *Méthode des sciences mathématiques* : Définitions. Axiomes et postulats. Démonstration. — *Méthode des sciences de la Nature* : L'expérience : les méthodes d'observation et d'expérimentation. L'hypothèse ; les théories. Rôle de l'induction et de la déduction dans les sciences de la Nature. La classification. — *Méthode des sciences morales et sociales* : Les procédés de la psychologie. Rapports de l'histoire et des sciences sociales.

MORALE

Objet et caractère de la morale. — Les données de la conscience morale : Obligation et sanction. — Les mobiles de la conduite et les fins de la vie humaine : Le plaisir, le sentiment et la raison. L'intérêt personnel et l'intérêt général. Le devoir et le bonheur. La perfection individuelle et le progrès de l'humanité. — *Morale personnelle* : Le sentiment de la responsabilité La vertu et le vice. La dignité personnelle et l'autonomie morale. — *Morale domestique* : La constitution morale et le rôle social de la famille. L'autorité dans la famille. — *Morale sociale* : Le droit. Justice et charité. La solidarité. — Les droits : Respect de la vie et de la liberté individuelle. La propriété et le travail. La liberté de penser. — *Morale civique et politique* : La Nation et la Loi. La Patrie. L'Etat et ses fonctions. La démocratie ; l'égalité civile et politique. — N. B. Le professeur insistera, tant à propos de la morale personnelle que de la morale sociale, sur les dangers de l'alcoolisme et sur ses effets physiques, moraux et sociaux : dégradation morale, affaiblissement de la race, misère, suicide, criminalité.



MÉTAPHYSIQUE

Valeur et limites de la connaissance. — Les problèmes de la philosophie première; la Matière, l'Ame et Dieu. - Rapports de la métaphysique avec la science et la morale.

2° *Auteurs philosophiques*

Le professeur choisira dans la liste suivante quatre textes qui seront commentés en classe et qui serviront de base à l'exposition des systèmes de philosophie auxquels ils se rattachent. — Xénophon: un livre des *Mémorables*. — Platon : *Phédon* ; *Gorgias* ; un livre de la *République*.— Aristote : un livre de la *Morale à Nicomaque*; un livre de la *Politique*. — Epictète : *Manuel*. — Marc-Aurèle. — Lucrèce : *De Natura rerum*, livre II ou livre V. — Sénèque: Extrait des *Lettres à Lucilius* et des *Traités* de morale. — Bacon : *De la dignité et de l'accroissement des sciences*. - Descartes: *Discours de la Méthode ; Méditations ; Les Principes*, livre I. - Pascal : *Pensées* et opuscules. — Malebranche : *De la recherche de la vérité*, livre I ou livre II. *Entretiens sur la métaphysique* — Spinoza: *Ethique* (un livre). — Leibnitz: *Nouveaux essais*, avant-propos et livre I. *Théodicée* (Extraits) *Monadologie*. *Discours de métaphysique*. — Hume: *Traité de la nature humaine* (un livre). — Condillac: *Traité des sensations*, livre I. — Montesquieu: *Esprit des lois*, livre I. — J.-J. Rousseau: *Contrat social* (un livre). — Kant: *Fondements de la métaphysique des mœurs. Prolégomènes*. — Jouffroy: Extraits. — A. Comte: *Cours de philosophie positive*, 1re et 2e leçons. *Discours sur l'esprit positif*. — Cl. Bernard : *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, 1re partie. — Stuart Mill: *Logique*, livre VI. *L'Utilitarisme. La Liberté*. — Spencer: *Les premiers principes* (1re partie). *Introduction à la science sociale*.

CLASSES DE MATHÉMATIQUES A ET B

I. Eléments de philosophie scientifique. — *Introduction :* La connaissance vulgaire et la connaissance scientifique. — [Tout le reste, comme au programme de la classe de Philosophie à partir de: *La science*]. — *II. Eléments de la philosophie morale*: Les conditions psychologiques de la vie morale. — [Tout le reste, comme au programme de morale de la classe de Philosophie].

PROGRAMMES DE MORALE

PREMIER CYCLE

Divisions A et B

CLASSE DE QUATRIÈME

Lectures, récits, entretiens méthodiques propres à fortifier les sentiments favorables au développement moral et à combattre les tendances contraires. — *La sincérité*: La franchise et l'esprit de ruse. La véracité et le mensonge. Etre et paraître. L'hypocrisie. — *Le courage*: Le brave et le lâche. Energie et mollesse. Persévérance et caprice. Courage contre la souffrance, contre le plaisir. Courage de résister à l'opinion par respect pour sa conscience; courage de reconnaître ses torts, de s'accuser. La faiblesse morale. — *La délicatesse morale*: Le dégoût des plaisirs grossiers. — *La probité*: Le vol, la fraude et les passe-droits. Le respect des engagements. La probité de l'écolier. — *La bonté* : L'affection pour les parents, pour les frères. La bonne camaraderie. L'amitié. La politesse. La pitié et la cruauté. La générosité. La bonté envers les animaux. — *L'éducation de soi-même*: Le sentiment de la

dignité morale distingué du point d'honneur. Le gouvernement de soi-même. La fermeté du caractère et le désintéressement. L'autorité intérieure de la conscience et le respect de la règle. L'homme de devoir.

CLASSE DE TROISIÈME

Lectures, récits, entretiens méthodiques propres à faire comprendre la valeur des fins de l'homme en société. — *La solidarité* : Action et réaction des individus les uns sur les autres. Ce que l'individu reçoit de la société; répercussion de ses actes dans le milieu social. Les devoirs qui résultent de la solidarité. Obligations créées par l'instruction que l'on a reçue. — *Justice et fraternité sociale* : Les droits de l'individu. La liberté de penser ; la tolérance. L'assistance. — *La famille* : Rôle social et moral de la famille. — *La profession* : L'obligation morale et sociale du travail. Le travail professionnel comme fonction sociale. Les vertus professionnelles. Esprit d'initiative et esprit d'association. — *La nation* : L'idée de patrie. Education du patriotisme : le sentiment de la patrie dans l'accomplissement de nos devoirs professionnels. — *L'Etat et les lois* : La légalité. Les fonctions de l'Etat. La démocratie et les principes de 1789. — *L'humanité* : Les relations des nations entre elles : justice internationale. La civilisation humaine. — *Liberté individuelle et discipline sociale* : Le bon citoyen.

PROGRAMMES DE LETTRES ET DE GRAMMAIRE

Langue française

PREMIER CYCLE

Division A

CLASSE DE SIXIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs français. Grammaire française : étude de la syntaxe. Exercices de langue française et d'orthographe. Petits exercices oraux et écrits de composition. Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. (Le même recueil servira pour le premier cycle). Récits extraits des prosateurs et poètes du Moyen âge et mis en français moderne (livre de lecture ou d'explication cursive). — La Fontaine : *Fables* (les six premiers livres). — Fénelon : *Télémaque*. — Buffon : Descriptions choisies. — Choix de poètes du XIXᵉ siècle.

CLASSE DE CINQUIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs français. Grammaire française : continuation de l'étude de la syntaxe. Exercices de langue française et d'orthographe. Compositions très simples. Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment

(1) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.



son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. Récits extraits des prosateurs et poètes du Moyen âge et mis en français moderne. — Corneille : Scènes choisies. — Molière : Scènes choisies. — Racine : *Esther*. — La Fontaine : *Fables* (les six premiers livres). — Fénelon : *Télémaque*. — Buffon : Descriptions choisies. — Contes et récits en prose, tirés des écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle (Lesage, Voltaire, etc.). — Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE QUATRIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs français. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe. Revision de la grammaire française. Notions très élémentaires de versification à l'occasion de l'explication des textes. Exercices sur la versification. Exercices de langue française et d'orthographe. Compositions très simples. Le professeur donnera, à l'occasion de la lecture des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue.

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Corneille : Scènes choisies. — Molière : Scènes choisies. — Racine : *Athalie*. — La Fontaine : *Fables* (les six derniers livres). — Boileau : *Le Lutrin*. — Fénelon : Choix de dialogues et de fables. — Voltaire : *Charles XII ; Siècle de Louis XIV*. — Portraits et récits extraits des Mémoires du XVIIe et du XVIIIe siècle. — Chateaubriand : Récits, scènes et paysages. — Michelet : Extraits historiques. — Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE TROISIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs français. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe. Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue. Compositions françaises. (A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature française sera mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. Portraits et récits extraits des prosateurs du XVIe siècle. — Corneille : Théâtre choisi. — Molière : Théâtre choisi. — Racine : Théâtre choisi. — Boileau : *Satires* et *Epitres*. — Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle. — Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo. — Chateaubriand : Récits, scènes et paysages. — Michelet : Extraits historiques.

(1) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

Division B

PREMIER CYCLE

CLASSE DE SIXIÈME

Grammaire de l'usage. Exercices simples d'analyse grammaticale et d'analyse logique, surtout oraux. Exercices sur le vocabulaire : familles de mots, mots simples, dérivés, composés. Lectures et explications d'auteurs. Récitation: On fera, de préférence, apprendre par cœur des morceaux de poésie. Reproduction libre, de vive voix ou par écrit, de lectures et de récits faits en classe. Petits exercices de composition. Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS (1)

(*Lecture, explication, récitation*)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. (Le même recueil servira pour le premier cycle.) — La Fontaine: ***Fables*** (les six premiers livres). — Fénelon: Choix de fables (et de dialogues. — Buffon: Descriptions choisies. — Récits extraits des poètes et prosateurs du Moyen âge et mis en français moderne. — Choix de poètes du XIXe siècle (2). — Contes et recits en prose tirés des écrivains du XIXe siècle (2).

CLASSE DE CINQUIÈME

Etude plus complète des formes. Syntaxe. Exercices écrits et oraux de langue française. Lectures et explications d'auteurs. Récitation : On fera, de préférence, apprendre par cœur des morceaux de poésie. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe. Petits exercices de composition. Les règles seront enseignées surtout par l'usage. Le professeur ne manquera aucune occasion de faire constater aux élèves qu'ils les appliquent instinctivement. Il rattachera donc constamment son enseignement aux exemples fournis par le langage parlé ou écrit. L'étude de la grammaire aura pour objet de résumer dans des formules précises les règles tirées de l'expérience.

AUTEURS (1)

(*Lecture, Explication, Récitation*)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — ***Chanson de Roland***, mise en français moderne. — La Fontaine, ***Fables*** (les six derniers livres). — Boileau. Choix de ***satires*** et épisodes ***du Lutrin***. — Racine. ***Esther***. — Fénelon. ***Télémaque***. — Choix de poètes du XIXe siècle. — Contes et récits en prose tirés des écrivains du XIXe siècle.

CLASSE DE QUATRIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs (vers et prose). — Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un

(1) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les ouvrages qu'il fera expliquer en classe.

(2) Ces deux recueils seront encore utilisés dans des classes ultérieures.

cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe (1). Compositions françaises et exercices sur la langue française.

AUTEURS (2)

(Lecture, Explication, Récitation)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Corneille. *Le Cid.* — Molière. *L'Avare.* — Racine. *Athalie, Les Plaideurs.* — Voltaire. *Histoire de Charles XII.* — Michelet. *Extraits historiques.* — Contes et récits en prose tirés des écrivains du XVIIIe siècle. — Choix de poètes du XIXe siècle.

CLASSE DE TROISIÈME

Lecture, explication et récitation d'auteurs. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlés en classe (1). Lectures et interrogations destinées à faire connaître les grandes époques de la littérature françaises. Compositions françaises. (A partir de cette classe, un précis d'histoire et de la littérature française sera mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS (2)

(Lecture, Explication, Récitation)

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français. — Corneille. *Horace, Cinna.* — Racine. *Britannicus, Iphigénie.* — Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme, Les Femmes savantes.* — Bossuet, *Oraisons funèbres.* — Châteaubriand. *Récits, scènes et paysages.* — Victor Hugo, Choix de poésies. — Contes et récits tirés des écrivains du XVIIe et du XVIIIe siècle. — Scènes extraites des auteurs comiques du XVIIe et du XVIIIe siècle.

SECOND CYCLE

Sections A, B, C

CLASSE DE SECONDE

Explication et récitation d'auteurs français. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe. Le professeur donnera, à l'occasion de l'étude des textes, les notions de grammaire historique qui paraîtront nécessaires. Ces notions ne seront pas la matière d'un cours suivi et se donneront seulement dans la mesure où elles peuvent rendre plus intelligible l'usage actuel de la langue. Compositions françaises. Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français jusqu'à la fin du XVIe siècle. (A partir de cette classe, une grammaire plus développée sera mise entre les mains des élèves.)

AUTEURS (2)

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. — Chanson de Roland. — Villehardouin, Joinville, Froissart, Commines, Extraits. — Chrestomathie du Moyen âge. — Montaigne. Principaux chapitres et extraits. — Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, du Bellay, d'Aubigné, Régnier. — Corneille. Théâtre choisi. — Molière. Théâtre

(1) Ces lectures pourront porter sur les traductions des principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité et des littératures modernes.

(2) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les auteurs qu'il fera expliquer en classe.

choisi. — Racine. Théâtre choisi. — La Fontaine. *Fables.* — Boileau. Satires et épîtres. — Bossuet. Oraisons funèbres. — La Bruyère. *Caractères.* — Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle. Lectures sur la société du XVIIIe siècle extraites des mémoires et des correspondances. — J.-J. Rousseau. Morceaux choisis. — Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo. Choix des principaux historiens du XIXe siècle.

CLASSE DE PREMIÈRE

Explication et récitation d'auteurs français. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe. Compositions françaises. Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français, du XVIIe siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle.

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècle. — Montaigne. Principaux chapitres et extraits. — Corneille. Théâtre choisi. — Molière. Théâtre choisi. — Racine. Théâtre choisi. — La Fontaine. *Fables.* — Boileau. *Epitres, Satires, Art poétique.* Extraits des œuvres en prose. — Pascal. *Pensées. Provinciales* (I, IV, XIII et extraits). — Bossuet. *Oraisons funèbres. Sermons choisis.* Extraits de ses œuvres diverses. — La Bruyère. *Caractères.* — Fénelon. *Lettre à l'Académie ;* extraits des autres œuvres. — Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle. — Montesquieu. *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence.* Extraits de l'*Esprit des lois* et des œuvres diverses. — Buffon. Extraits (discours et vues générales). — Voltaire. Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose. — Diderot. Extraits. — J.-J. Rousseau. Morceaux choisis. *Lettre à d'Alembert sur les spectacles.* Lectures sur la société du XVIIIe siècle extraites des mémoires et des correspondances. — Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo. — Choix des moralistes du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle. — Choix des principaux historiens du XIXe siècle.

Section D

CLASSE DE SECONDE

Lecture, explication et récitation d'auteurs. Les élèves seront habitués à faire des lectures complémentaires qui seront contrôlées en classe (2). Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. Compositions françaises. (A partir de cette classe, une grammaire plus développée et un précis d'histoire de la littérature française seront mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. — Corneille. Théâtre choisi. — Racine. Théâtre choisi. — Molière. Théâtre choisi. — La Bruyère. *Caractères.* — Lettres choisies du XVIIe et du XVIIIe siècle. — Voltaire. Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose ; lettres choisies. — Buffon. Extraits : *discours et vues générales.* — J.-J. Rousseau. Extraits. — Lamartine. Choix de poésies. — Victor Hugo. Théâtre choisi. — Extraits des écrivains scientifiques.

(1) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les ouvrages qu'il fera expliquer en classe.

(2) Ces lectures pourront porter sur les traductions des principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité et des littératures modernes.



CLASSE DE PREMIÈRE

Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français du XIXe siècle. Compositions françaises.

AUTEURS (1)

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. — Pascal. *Pensées, Provinciales, I, IV, XIII et Extraits.* — La Fontaine. *Fables.* — La Bruyère. *Caractères.* — Voltaire. Extraits des œuvres historiques et des autres ouvrages en prose ; lettres choisies. — J.-J. Rousseau, Extraits. — Montesquieu. Extraits de l'« *Esprit des lois* » et des œuvres diverses. — Choix des moralistes du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle. — Extraits des orateurs et écrivains politiques de 1789 à nos jours. — Extraits des écrivains scientifiques. — Choix des principaux historiens du XIXe siècle.

LANGUE LATINE

PREMIER CYCLE

Division A

CLASSE DE SIXIÈME

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Grammaire latine. Thème latin, écrit et oral. Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine

Déclinaisons et conjugaisons régulières. On commencera en même temps l'étude des déclinaisons et des conjugaisons de façon à mettre le plus tôt possible les élèves en présence des éléments d'une phrase complète. Petits exercices instantanés de traduction de français en latin et de latin en français. Le professeur lit lentement une phrase française ou latine dont tous les mots ont déjà été vus des élèves, et ceux-ci la traduisent, soit par écrit, soit oralement.

AUTEURS

Recueil de textes faciles et gradués. — *Epitome Historiæ græcæ* (édition simple et de difficulté graduée). — *De Viris illustribus urbis Romæ* (2e semestre).

CLASSE DE CINQUIÈME

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Grammaire latine. Thème latin, écrit et oral. Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine

Revision de la grammaire. Déclinaisons et conjugaisons régulières et irrégulières. Premiers éléments de syntaxe : syntaxe d'accord ; emplois principaux des cas ; compléments des verbes ; propositions principales et proposi-

(1) Le professeur choisira annuellement dans cette liste les ouvrages qu'il fera expliquer en classe.

tions subordonnées. Groupement des mots par familles. Mots primitifs, mots dérivés et mots composés. Exercices instantanés de traduction du français en latin. Explication des auteurs, instantanée ou après préparation. La construction latine comparée à la construction française d'après des exemples tirés des textes expliqués. Reproduction de mémoire de morceaux expliqués en classe.

AUTEURS

De Viris illustribus urbis Romæ (1er semestre). *Selectæ e profanis scriptoribus historiæ* (édition simple et de difficulté graduée). — Cornelius Nepos (2e semestre). — Phèdre : fables choisies (2e semestre). — Justin. Extraits.

CLASSE DE QUATRIÈME

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Grammaire latine. Thème latin, écrit et oral. Version latine.

Programme d'enseignement de la langue latine

Revision de la grammaire latine. Etude plus complète de la syntaxe. Explication des auteurs. La construction latine comparée à la construction française d'après des exemples tirés des textes expliqués. Exercices oraux sur le vocabulaire. Exercices de prosodie et de versification : vers hexamètres et pentamètres à scander et à retourner.

AUTEURS

Cornelius Nepos (1er semestre). — César. *De Bello gallico.* — Cicéron. *De Senectute.* — Quinte-Curce. — Virgile. *Enéide* (livres I, II et III). — Ovide. *Métamorphoses* (morceaux choisis). — Pages et pensées morales, extraites des auteurs latins.

CLASSE DE TROISIÈME

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe. Revision de la grammaire latine à l'occasion des exercices de la classe. Version latine. Thème latin. Exercices de prosodie et de versification ; vers hexamètres et pentamètres à scander et à retourner. (A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature latine sera mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS

Narrationes (recueil de récits extraits principalement de Tite-Live). — Cicéron. *Catilinaires. Pro Archia.* — Salluste. Théâtre latin. Extraits. — Virgile. *Géorgiques* (principalement les épisodes). *Enéide* (livres IV à VIII). Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes). — Pages et pensées morales, extraites des auteurs latins.

SECOND CYCLE

Sections A, B, C.

CLASSE DE SECONDE

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe. Version latine.



Thème latin et exercices élémentaires de composition latine. Lectures de textes et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains latins. A partir de cette classe, une grammaire plus développée sera mise entre les mains des élèves.

AUTEURS

Cicéron. *De Suppliciis. De Signis. Songe de Scipion.* — Tite-Live. Un livre de la 3e décade. — Tacite. *Vie d'Agricola. Germanie.* — Pline le Jeune. Choix de lettres. — Théâtre latin. Extraits. — Virgile. *Enéide* (livres IX à XII.— *Bucoliques*). – Horace. *Odes.* — Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes). Pages et pensées morales, extraites des auteurs latins.

CLASSE DE PREMIÈRE

Explication et récitation d'auteurs latins. L'explication des textes sera le principal exercice de la classe. Les élèves seront en outre engagés à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe. Version latine. Thème latin et composition latine. Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains latins.

AUTEURS

Cicéron. Choix de lettres. — *Pro Milone. Pro Murena.* — Extraits et analyses des principaux discours. — Extraits des œuvres morales et philosophiques. – Extraits des traités de rhétorique. — *Conciones.* Tite-Live. Un livre de la 3e décade. — Sénèque. Extraits des lettres à Lucilius et des traités de morale. — Tacite. *Annales. Histoires. Dialogue des orateurs.* — Théâtre latin : Extraits. -- Lucrèce. Extraits. — Virgile. — Horace. *Satires* et *Epîtres.* — Anthologie des poètes latins (à l'exclusion des ouvrages compris dans les programmes). Pages et pensées morales, extraites des auteurs latins.

CONFÉRENCES FACULTATIVES DE LA CLASSE DE PHILOSOPHIE ET VÉTÉRANCES

Les auteurs de la classe de première. Cicéron. Extraits des Traités de rhétorique. Lucain. Extraits.

LANGUE GRECQUE

PREMIER CYCLE

CLASSE DE QUATRIÈME

Grammaire grecque. Exercices grecs écrits et oraux.

Programme d'enseignement de la langue grecque

Etude des déclinaisons (article, noms, adjectifs, pronoms) et des conjugaisons (verbes en ω. verbes contractés, verbes en μι ; verbes irréguliers les plus usuels). Mots invariables. Eléments de la syntaxe.

AUTEURS

Chrestomathie. *Fables* d'Esope. — Lucien. Extraits : *Dialogues des Morts, Dialogues des Dieux et Histoire vraie.*

CLASSE DE TROISIÈME

Explication et récitation d'auteurs grecs. Revision et continuation de l'étude de la grammaire grecque. Version grecque. Thème grec.

AUTEURS

Lucien. Extraits : *Le Songe ou le Coq, Timon, l'Icaro-Ménippe, Charon.* — Xénophon. Extraits *de la Cyropédie et de l'Anabase.* — Hérodote. Extraits. Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

SECOND CYCLE

CLASSE DE SECONDE

Explication et récitation d'auteurs grecs. Revision de la grammaire. Version grecque. Thème grec. Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains grecs. (A partir de cette classe, un précis d'histoire de la littérature grecque et une grammaire grecque plus développée seront mis entre les mains des élèves.)

AUTEURS

Homère. *Iliade, Odyssée.* — Xénophon. *L'Economique.* — Platon : *Apologie de Socrate, Criton, Ion.* — Plutarque. Extraits suivis des *Vies parallèles (Alexandre et César, Démosthène et Cicéron, Alcibiade et Coriolan, Périclès et Fabius Maximus).* — Euripide. Une tragédie (les deux *Iphigénie. Alceste, Hécube, Hippolyte, Médée*). — Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

CLASSE DE PREMIÈRE

Explication et récitation d'auteurs grecs. Version grecque. Thème grec.

AUTEURS

Xénophon. *Mémorables.* — Platon, Extraits. — Démosthène. *Les Philippiques; le Discours sur la couronne.* Orateurs attiques : Extraits (Lysias, Isocrate, Eschine, Hypéride). — Homère, *Iliade. Odyssée.* — Eschyle. — Extraits. — Sophocle. Une tragédie. — Euripide. Une tragédie. — Aristophane. Extraits. — Anthologie des poètes grecs à l'exception des ouvrages compris dans les programmes. — Pages et pensées morales extraites des auteurs grecs.

CONFÉRENCES FACULTATIVES DE LA CLASSE DE PHILOSOPHIE ET VÉTÉRANCE

Les auteurs de la classe de Première : Thucydide. Extraits. — Aristote. Extraits de la *Rhétorique* et de la *Poétique.* — Théocrite, *Idylles* choisies.

Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand anglais, espagnol, italien, russe)

« L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique (1). »

OBSERVATION PRÉLIMINAIRE

Les classes ont désormais une durée uniforme d'une heure. Il importe que, pendant ce temps, l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée qu'en soit la forme, doivent s'en-

(1) Projet de réforme du Ministre de l'Instruction publique du 15 octobre 1900.



chaîner naturellement les uns aux autres. Il en sera de même pour les classes : chacune devra s'appuyer sur ce qui a été enseigné dans la précédente pour faire faire un pas en avant. Il est extrêmement important de répéter : néanmoins, une classe consacrée uniquement à revoir des matières déjà connues risque d'être une classe à peu près perdue. Il faut que l'élève ait toujours l'impression d'avoir appris quelque chose : des mots nouveaux, une forme grammaticale nouvelle, etc. Rien ne doit être laissé au hasard; l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe.

DIVISION ET RÉPARTITION DES MATIÈRES ENSEIGNÉES

Le but pratique que doit viser l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la méthode qui paraît la meilleure pour l'atteindre ont été définis dans la circulaire ministérielle du 15 novembre 1901 et dans les instructions annexes. « Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe (1). » La méthode directe est inductive et pratique. Inductive, elle prendra pour base la langue étrangère et non la langue maternelle ; elle partira de l'observation et non de l'abstraction ; pratique, elle exercera l'élève à exprimer ses idées au moyen du vocabulaire étudié ; inductive et pratique à la fois, elle ne séparera jamais la pratique de la théorie, mais les développera simultanément, et l'une par l'autre.

Pour pratiquer avec fruit la méthode indiquée et obtenir plus sûrement le résultat cherché, on divisera en trois périodes les années consacrées à l'étude des langues.

Dans la première période, tout en enseignant à l'enfant le vocabulaire le plus usuel et en l'accoutumant à la correction grammaticale, on s'appliquera surtout à faire l'éducation de l'oreille et des organes vocaux, et à lui donner l'habitude de *parler* dans la langue qu'on lui enseigne.

Dans la seconde période, tout en exerçant et en développant la faculté et l'habitude de converser, en donnant une plus grande étendue au vocabulaire dont l'élève dispose et plus de précision à ses connaissances grammaticales, on se propose comme but de le mettre en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit. On lui apprend à *lire* et à *écrire*.

Enfin dans la troisième, la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à elle-même son propre but ; on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature.

La première période correspond aux classes de sixième et de cinquième ; la seconde aux classes de quatrième et de troisième, la dernière au second cycle des études. Mais il ne faut pas considérer ces limites comme impératives et rigoureuses. On ne passera des exercices d'une période à ceux de la suivante que lorsque l'élève possèdera d'une façon suffisamment sûre les connaissances et l'aptitude qu'il a dû acquérir dans la période précédente. Mieux vaudra en particulier prolonger la seconde période que d'obtenir des résultats incertains. En revanche, avec des élèves ayant déjà pratiqué la langue, on pourra abréger la première période.

En cas de division par cours, on ne mettra jamais dans un même cours des élèves appartenant à des périodes différentes.

(1) « Il va de soi que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle (la méthode orale) doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue. » (Instructions annexes).

PREMIÈRE PÉRIODE

Classes élémentaires

CLASSES DE SIXIÈME ET DE CINQUIÈME

Education de l'oreille et des organes vocaux.
Entrainement à la conversation.

Prononciation.

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir (1), il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe (2), jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau (3). Il pourra ensuite faire prononcer ce mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation.

Le professeur enseignera ensuite, toujours au moyen de ces procédés, la prononciation et l'accentuation d'expression et de membres de phrases. Cette habitude devra être conservée pendant tout le cours des études. Jamais une prononciation fausse ne devra être entendue sans être aussitôt rectifiée.

Vocabulaire.

Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle (4). On commencera par le nom des objets qui entourent l'élève dans la classe, et par ceux que le maître y pourra apporter. Il faut que de bonne heure le verbe vienne se joindre au substantif. Les premiers verbes seront fournis par les actes et les mouvements exécutés par les élèves en classe (se lever, aller au tableau, lire, écrire, etc.), puis par les gestes et les mouvements que le professeur pourra leur faire exécuter exprès (ouvrir la porte, étendre le bras, etc.).

On pourra ensuite se servir de tableaux (5) qui représentent des scènes de

(1) « Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur. Pour éviter qu'au début la figuration écrite des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit. » (Instructions annexes).

(2) La diction simultanée, la lecture rythmée, le chant peuvent rendre des services appréciables pour l'enseignement de la prononciation. Ils ont en outre l'avantage de fixer, au besoin de réveiller l'attention de la classe entière. Mais ces exercices peuvent présenter des inconvénients d'ordres divers. Il sera bon de n'en pas abuser. Mieux vaut ne pas les pratiquer que de les pratiquer mal.

(3) Pour l'anglais et le russe, il sera peut-être bon d'attendre pour écrire les mots qui présentent les sons les plus difficiles ou ceux dont la notation est le plus imparfaite, que la prononciation en soit satisfaisante et de passer quelque temps à des exercices purement oraux.

(4) « Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet. On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc. » (Instructions annexes).

(5) Les tableaux ont une utilité incontestable; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire et on n'en fera pas un usage exclusif ou trop prolongé. On répète ici ce qui a été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations de calcul au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être.



la vie courante. Ces tableaux seront l'occasion de petits récits et d'exercices de toutes sortes.

A ce premier vocabulaire, fourni par une méthode purement intuitive, le livre de lecture viendra ajouter de nouveaux éléments.

Il importe que l'étude du vocabulaire ne soit pas laissée au hasard. Pendant cette première période, l'élève aura progressivement acquis le vocabulaire usuel qui se rapporte aux matières suivantes :

CLASSE DE SIXIÈME.

L'enfant à l'école : Ce dont l'élève se sert en classe ; Ses relations avec les personnes qui l'entourent ; Principaux actes scolaires (j'écris, je lis, etc.). Mouvements dans la classe ; les parties de la classe. Maniement des objets scolaires. La récréation. Les jeux. — *Les Nombres* (cardinaux et ordinaux) : Calculs élémentaires. Poids et mesures. — *Le Temps et la Température :* La division du temps. L'âge. Le chaud et le froid. Les saisons (notions très sommaires). — *Le Corps humain et les besoins corporels* : La nourriture : le vêtement. Opérations des sens. Santé et maladie. — *La Maison et la famille:* Parties de la maison : différentes pièces ; meubles et ustensiles. Les membres de la famille ; leurs occupations ; scènes familiales.

CLASSE DE CINQUIÈME.

La Campagne : Les *aspects* de la campagne ; Phénomènes atmosphériques ; les saisons ; Les plantes et les animaux. — Les *occupations* de la campagne; Le cultivateur ; le vigneron ; le jardinier ; le bûcheron. La maison rustique, principales parties. Les animaux domestiques, ce qu'ils font, les services qu'ils nous rendent ; les instruments de culture. —Les *plaisirs* de la campagne; La chasse et la pêche ; La promenade, les différents moyens de locomotion ; Les fêtes et les distractions.

La Ville : La rue (les véhicules), la gare, la poste, l'hôtel, le théâtre, le musée, la bibliothèque, les grands magasins. la boutique, le marché. Les principaux métiers. — *La nature* : La mer, la rivière, la montagne, la plaine, la forêt, le ciel. Notions très sommaires sur la géographie du pays dont on apprend la langue.

Le professeur ne cherchera pas à épuiser *tout* le vocabulaire contenu dans ces cadres. Il s'en tiendra aux termes les plus usuels. Il évitera notamment les termes techniques et *se gardera de nommer dans la langue étrangère des objets ou parties d'objets dont l'enfant ne connaît pas le nom français.* Il usera pour l'acquisition de ce vocabulaire des procédés variés qui ont été indiqués plus haut et ne fera jamais apprendre par cœur des listes de mots.

Dès le début, les mots appris seront groupés en de petites phrases (1).

Grammaire.

C'est au moyen de ces phrases que l'élève acquerra ses premières connaissances grammaticales. Loin d'être négligée, la grammaire sera enseignée d'une façon extrêmement méthodique ; il faut qu'à la fin de cette première période l'élève n'hésite plus sur une forme du pluriel (déclinaison), ou sur la conjugaison. Mais c'est surtout par l'exemple que l'élève doit l'apprendre (1) et l'on éliminera de cet enseignement tout ce qui n'est pas absolument essen-

(1) « Les mots peuvent s'accumuler dans la mémoire sans que nous devenions pour cela capables d'énoncer une idée, d'exprimer un désir, de formuler une interrogation. C'est par la phrase qu'il faut debuter » (Bréal : De l'enseignement des langues vivantes).

(2) Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront, en même temps, par l'exemple, les premières notions grammaticales. (Instructions annexes).

tiel. Le professeur insistera, dès le début et sans autre explication, pour que les mots soient toujours employés avec leur forme grammaticale correcte. Peu à peu il groupera les formes analogues de différents vocables, il montrera le même vocable sous des formes différentes, et obtiendra ainsi un paradigme.

L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes *avant* que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours claire et courte, soit la simple constatation d'un fait général.

Conversation.

Pendant cette première période, la conversation est tout à la fois le but et le moyen. Naturellement, elle ne peut être au début qu'une série d'interrogations que le professeur formule à l'aide de mots connus pour obtenir, comme réponse, des phrases et tournures apprises. Le but immédiat est de faire entrer des mots vivants dans la mémoire de l'élève et d'accoutumer son oreille à exiger une forme correcte.

Il sera bon d'habituer l'élève à répondre toujours par une phrase complète. Mais en outre, il faut songer à préparer l'enfant à une véritable conversation, en profitant de l'imprévu, en préparant la connaissance des mots et des formules nécessaires pour décrire tous les incidents de la vie scolaire. Le professeur doit arriver le plus tôt possible à dire à ses élèves dans la langue étrangère tout ce qu'il a à leur dire.

Leçons.

Elles devront consister en de petits morceaux de prose et de vers. On y pourra ajouter quelques paradigmes et des phrases grammaticales types. Les morceaux appris auront été soigneusement préparés et expliqués en classe. Ils pourront être dictés, à condition que le professeur revoie minutieusement le texte pris par chacun des élèves. La récitation ne doit jamais être un exercice prolongé et faisant perdre un temps précieux.

Devoirs écrits.

Ils n'ont au début qu'une importance secondaire. Mais il sera cependant nécessaire d'en donner pour diverses raisons pédagogiques. Tout d'abord, l'élève se bornera à recopier, sans les traduire, les mots qu'il aura appris en classe et qu'il aura notés au fur et à mesure. Plus tard, il recopiera les paradigmes. On pourra ensuite donner divers devoirs grammaticaux dans le genre de ceux que le professeur de français donne aux élèves des classes élémentaires : verbes, mots à mettre au pluriel, adjectifs à faire accorder, phrases à compléter, formes grammaticales à varier, etc. Un excellent exercice consiste à dicter des questions auxquelles l'élève aura à répondre ; cet exercice a pour but de le forcer à employer certaines tournures. Il sera bon aussi de donner de temps en temps des dictées, mais on devra s'assurer que le texte en a été préalablement compris. Ces dictées seront corrigées avec épellation en langue étrangère. Enfin, dans les derniers mois de la période, on pourra déjà essayer de faire reproduire de petites histoires racontées en classe.

Livre (1).

Un livre de lecture, simple, mettant en œuvre le vocabulaire déterminé ci-dessus (leçons de choses, petites descriptions, récits historiques ou légendaires, anecdotes, poésies enfantines). S'appliquer avant tout à obtenir une lecture

(1) Le professeur jugera lui-même à quel moment il pourra mettre un livre entre les mains de ses élèves : il attendra, en tous cas, qu'ils aient déjà pris de bonnes habitudes de prononciation. (Instructions annexes).



bien faite. Expliquer les mots à l'aide des mots déjà sus. En tout cas, éviter la traduction mot à mot (1).

DEUXIÈME PÉRIODE.

CLASSES DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME.

La conversation a été, dans la période précédente, l'exercice continuel, grâce auquel l'élève a acquis l'intelligence des vocables et les connaissances grammaticales. La place principale, dans la seconde période, appartient à la lecture. La conversation ne disparaît pas, loin de là, mais d'artificielle elle devient naturelle. Le professeur fait la classe dans la langue enseignée ; il s'en sert pour tout ce qu'il a à dire à ses élèves et notamment pour la correction des devoirs, les élèves pour tout ce qu'ils ont à dire ou à demander. La lecture fournit aussi ample matière à conversation (2).

Prononciation.

Il est nécessaire de surveiller la prononciation de l'élève avec autant de soin que pendant la période précédente.

Vocabulaire.

On doit s'efforcer de le développer, de le compléter surtout à l'aide de la lecture. Dérivation (sans explications philologiques), synonymie. En allemand, les particules et leur signification propre, etc.

Grammaire

On amènera peu à peu l'élève à se servir de tournures grammaticales plus complexes. Mais la règle sera toujours la simple constatation d'un fait général.

Lectures

Tout d'abord, on s'appliquera à ce que le texte soit lu correctement. Le professeur lira d'abord la phrase et la fera répéter. Après explication, il fera relire l'alinéa entier et ne tolérera pas une lecture mécanique et monotone. Il expliquera d'abord pour chaque phrase les mots inconnus, en se servant des mots déjà sus. Il s'assurera par des questions que la phrase est comprise. Arrivé à la fin de l'alinéa, il le fera résumer. Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot ; la phrase sera immédiatement rendue par une phrase. Cet exercice sera dirigé par le professeur en langue étrangère. Le texte sera également commenté en langue étrangère. De temps en temps, on fera raconter une histoire lue précédemment. Les élèves seront en outre engagés, dans tout le cours des études, à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

(1) Il est très important que, pour obtenir l'unité d'enseignement et de connaissances, les professeurs d'un même établissement emploient le même livre de lecture dans toutes les divisions d'une même classe. Les meilleurs ouvrages de ce genre seront ceux qui ne contiendront aucune indication pour le professeur (questions, exercices de conversation tout faits) et surtout qui, à la fin, auront un vocabulaire avec l'indication des pages et lignes où ces mots se retrouvent.

Pour le russe, on ne se servira que d'éditions accentuées.

(2) La correspondance interscolaire peut également fournir des occasions de conversation.

Leçons

Elles consistent surtout en récitation de textes.

Devoirs écrits

Les devoirs écrits seront d'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe; enfin des exercices de composition laissant plus d'initiative et de liberté à l'élève (narrations et lettres). On pourra faire également de temps en temps des traductions écrites (thèmes et versions). Le thème — et c'est le rôle auquel il convient de le réduire — servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.

Livres

1° Une grammaire. — Cette grammaire, simple et courte, doit être un livre à consulter, où l'élève retrouvera, sous forme systématique, les règles et paradigmes qui lui auront été enseignés oralement. Les professeurs d'un même établissement se mettront d'accord sur le choix de cette grammaire, que l'élève gardera pendant tout le cours de ses études; 2° Textes de lecture : Livre de lecture contenant des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable. Choix de nouvelles et de saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de style pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers. Un journal (1).

TROISIÈME PÉRIODE. — 2e CYCLE

CLASSES DE SECONDE ET DE PREMIÈRE

La classe se fait uniquement dans la langue étrangère. On s'appliquera d'autant plus à la précision du vocabulaire et à la correction de l'expression que le nombre d'heures devient plus restreint et qu'une autre langue étrangère sera enseignée dans les sections : Latin-Langues Vivantes et Sciences-Langues Vivantes. Les exercices seront donc en grande partie les mêmes que durant la seconde période. Mais on accordera une place de plus en plus large aux exercices écrits (narrations, lettres, récits, résumés des lectures faites). L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère est recommandé pour la rédaction de ces devoirs (2). Les lectures prennent peu à peu un caractère plus didactique. Les sujets pourront en être puisés dans les publications périodiques. Le moment est venu de faire connaître à l'élève la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger. Les sujets de lecture, les commentaires du professeur, au besoin des séries de courts exposés faits dans la langue étrangère et suivis d'interrogations dans cette langue, initieront graduellement les élèves à cette connaissance. On encouragera les lectures faites à domicile ou en étude. L'élève résumera de vive voix ou par écrit les pages qu'il aura lues. De temps à autre, on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts, l'histoire littéraire. Ces leçons se rattache-

(1) Un journal peut prendre la place d'un livre de lecture, mais il est nécessaire, dans ce cas, que tous les élèves de la classe y soient abonnés.
(2) L'usage de ce dictionnaire sera autorisé pour les compositions.

ront, autant que possible, à des lectures ou à des exposés déjà faits. Tous ces exercices doivent toujours aboutir à des conversations sur les questions traitées. *Livres* : Lectures se rapportant à la géographie, à l'histoire, aux sciences. Morceaux choisis de prose et de vers tirés des principaux chefs-d'œuvre de la littérature.

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

Le professeur, tout en continuant à compléter et à préciser les connaissances acquises en seconde et en première sur l'ensemble de la civilisation du pays étranger, s'attachera spécialement à la période contemporaine. Au moyen d'explications de textes, de lectures, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, politique, littéraire et social dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger. Comme dans les classes de seconde et de première, ces exposés doivent, autant que possible, se rattacher aux textes expliqués, aux lectures faites en classe, à l'étude, à domicile : et tous les exercices doivent aboutir à des conversations.

Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, annexées à la circulaire du 15 novembre 1901.

1. Si l'étude des langues anciennes a pour objet essentiel une certaine culture de l'esprit, les langues vivantes sont enseignées surtout en vue de l'usage.

Le but que devra se proposer l'enseignement d'une langue vivante, au cours des études secondaires, sera donc de donner à l'élève la possession réelle et effective de cette langue.

2. La langue à enseigner sera la langue courante.

On entendra par là non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais d'une manière générale celle qui sert à traduire par la parole toutes les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale.

3. Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus sûrement et le plus rapidement à la possession de cette langue sera la méthode orale.

Cette méthode n'est exclusive ni de la lecture des textes, ni des devoirs écrits. Mais elle n'est pas suspendue par ces exercices : elle s'y applique au contraire, elle en prend occasion et y trouve une matière. Par sa continuité même elle réalise pour l'élève, dans la classe, quelques-uns des avantages d'un séjour en pays étranger.

Il va de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.

4. La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.

Pour éviter qu'au début la figuration écrite des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit. Il faut tout d'abord accoutumer l'oreille de l'élève à saisir exactement les sons de la langue étrangère et sa bouche à les reproduire correctement,

Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect qui relie directement le mot à l'objet.

On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc.

5. A ces premiers exercices se rattacheront les premières lectures et les premiers devoirs écrits. Le professeur jugera lui-même à quel moment il pourra faire intervenir ces devoirs, à quel moment il pourra mettre un livre entre les

mains de ses élèves : il attendra en tout cas qu'ils aient déjà pris de bonnes habitudes de prononciation.

Pour confirmer ces habitudes, le professeur veillera à ce que les textes soient toujours bien lus. Il exigera notamment de l'élève l'accentuation exacte du mot et de la phrase.

6. Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront en même temps, par l'exemple, les premières notions grammaticales.

L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'introduire, restera éminemment simple et pratique.

7. Le vocabulaire, partant des mots les plus concrets, s'étendra peu à peu aux expressions courantes des arts, des sciences, de la littérature, sans jamais verser dans les terminologies spéciales.

Mais pour mettre réellement l'élève en possession d'une langue, il ne suffit pas de lui en faire étudier le vocabulaire et la grammaire, il faut encore, à chaque degré d'étude, l'exercer à se servir des notions acquises pour exprimer sa pensée.

8. Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes : le professeur s'appliquera à varier les sujets de ces exercices, à les approprier constamment à l'âge de l'élève, à son degré de maturité, à l'ensemble de ses études.

La méthode doit suivre pas à pas l'esprit de l'élève dans son développement.

Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement.

A cet effet on se servira utilement de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc.

9. La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures étendues de texte tantôt préparées, tantôt expliquées à livre ouvert. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout l'enseignement.

10. Dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes.

PROGRAMMES D'HISTOIRE

PREMIER CYCLE

Divisions A et B

CLASSE DE SIXIÈME

L'antiquité

I. ***L'Égypte.*** Le Nil. Religions. Mœurs. Monuments, écriture. — ***Chaldée et Assyrie.*** Babylone. Monuments, écriture, astrologie. — ***Les Juifs.*** Les patriarches. Les juges. David et Salomon. Le Temple. Les Prophètes. — ***Les Phéniciens.*** Commerce et colonies. — ***Les Perses.*** Cyrus et Darius.

II. ***La Grèce.*** Troie et Mycènes. Les dieux et les héros. — ***Sparte et Athènes.*** L'éducation spartiate. Les Ilotes. Les premiers temps d'Athènes. Solon. — ***Les fondations des colonies grecques.*** — ***Guerres médiques.*** Marathon. Les Thermopyles. Salamine. — ***La civilisation athénienne.*** La cité, les esclaves. Les

monuments, les théâtres et les fêtes. Le siècle de Périclès. — *La décadence d'Athènes*. Prise d'Athènes. Socrate. — *La Macédoine*. Philippe et Alexandre. La conquête de l'Asie.

III. *L'Italie*. Les Étrusques. Les Latins. Traditions sur la Rome primitive. — *Religion romaine*. Le culte. — *L'armée*. La discipline ; les camps ; le triomphe. — *La conquête romaine* (1). Pyrrhus, Hannibal, les guerres puniques. — *La vie romaine*. L'habitation, le vêtement, les repas, les funérailles. — *La société romaine*. Les esclaves, les nobles. Le Sénat, les comices. Les provinces. — *Les troubles civils*. Les Gracques. Marius, Sylla, Pompée, César. — *La conquête des Gaules*, Vercingétorix.

IV. *Établissement de l'Empire*. Auguste, Tibère, Néron, Vespasien, Trajan, Marc-Aurèle. — *L'Empire*. La défense des frontières. Les monuments, les routes. Les mœurs, les spectacles, le cirque. Pompéï. — *L'Eglise primitive*. Les martyrs. — *Anarchie et invasions*. Dioclétien, Constantin. — *Le christianisme religion d'état*. Théodose.

CLASSE DE CINQUIÈME

Le moyen âge et le commencement des temps modernes

I. *Gaule ancienne*. Principaux peuples. La religion et les mœurs. — *Gaule romaine*. Villes, monuments, routes. Le Christianisme en Gaule. Les évêques. — *Les invasions barbares*. Mœurs des Germains. Les invasions en Gaule : les Huns. — *Les Francs*. Clovis. Formation du royaume franc. Démembrement de ce royaume. Mœurs de l'époque mérovingienne (2). — *Les Arabes*. Mahomet. Le monde musulman. — *L'Empire franc*. Charlemagne ; l'Empire ; la vie de l'Empereur ; la cour ; l'armée ; les écoles. — *Décomposition de l'Empire franc*. Le démembrement de l'Empire en royaumes. Les invasions : les Normands. Démembrement du royaume de France en grands fiefs. — *La France*. Avènement des Capétiens. Extension du domaine et du pouvoir royal de 987 à 1328. Philippe-Auguste ; saint Louis ; Philippe le Bel. — *L'Angleterre*. La conquête normande. La Grande Charte. Le Parlement. — *L'Allemagne*. Otton le Grand. Frédéric Iᵉʳ Barberousse. L'anarchie en Allemagne.

II. *L'Eglise au moyen âge*. La papauté. Grégoire VII. Innocent III. Boniface VIII. Rôle de l'Eglise dans la société : l'excommunication et l'interdit, les pénitences, les pèlerinages. Les hérétiques, l'Inquisition, les Ordres mendiants. — *Les Croisades*. Première, troisième et quatrième croisades. — *La société au moyen âge*. Les paysans, les chevaliers, le château, l'hommage. Les villes, la bourgeoisie ; les métiers ; les communes. Commerce, foires. — *La civilisation occidentale*. Les monuments romains et gothiques. L'habitation. Le costume. L'armement. Les inventions des xivᵉ et xvᵉ siècles.

III. *Les Valois et la guerre de Cent ans*. Crécy, Calais, Poitiers. Duguesclin : les grandes compagnies. Jeanne d'Arc. — *La France au XIVᵉ et XVᵉ siècles*. Les Etats généraux ; les aides et les tailles ; les compagnies d'ordonnances. La Maison de Bourgogne. — *L'Europe à la fin du XVᵉ siècle*. L'Angleterre. L'Allemagne : la Hanse. L'Italie : Florence, Venise. L'Europe orientale : les Magyars ; les peuples slaves ; les Turcs ; la prise de Constantinople.

CLASSE DE QUATRIÈME

Les temps modernes

I. *Les découvertes maritimes et les établissements coloniaux*. Les épices et les métaux précieux. — *La Renaissance*. Les artistes et les monuments. —

(1) L'histoire militaire de Rome ne sera pas exposée en détail. Dans les guerres principales, le professeur choisira un ou deux exemples de combats.

(2) Le professeur n'exposera pas la succession des rois mérovingiens. Après le règne de Clovis, il se contentera de marquer la division du royaume franc en régions, telles que Neustrie, Austrasie, Burgondie, Aquitaine.

Etat de l'Europe occidentale à la fin du XVe siècle. La France, l'Espagne, l'Allemagne, l'Italie, l'Angleterre. — *La lutte entre les maisons de France et d'Autriche.* L'empire de Charles-Quint. — *La Réforme.* Luther et Calvin. L'anglicanisme. La réforme catholique : la Société de Jésus, le concile de Trente. — *Les guerres religieuses.* Le calvinisme en France. La Saint-Barthélemy ; la Ligue. L'Edit de Nantes. Rôle de l'Espagne sous Philippe II. — *Caractères généraux et résultats de la Guerre de Trente ans* (1). Les armées. Les traités de Westphalie et des Pyrénées.

II. *Etablissement de la monarchie absolue en France.* François Ier ; Henri IV. Richelieu ; Mazarin. — *Louis XIV.* La politique extérieure (2). La cour ; le gouvernement ; la politique religieuse ; la Révocation de l'Edit de Nantes. Colbert ; industrie, commerce, marine. Les impôts. — *La société du XVIIe siècle.* Clergé, noblesse, villes, paysans. Etat matériel de la France pendant le règne de Louis XIV. — *L'art français au XVIIe siècle.* Les grands écaivains ; les principaux monuments. — *L'Angleterre au XVIIe siècle.* Les révolutions de 1648 et de 1688.

III. — *La France sous Louis XV.* La monarchie absolue. Les Parlements. — *L'Angleterre au XVIIIe siècle.* Le régime parlementaire. — *La Prusse.* Frédéric II. — *L'Autriche.* Marie-Thérèse et Joseph II. — *L'empire russe.* Pierre le Grand ; Catherine II. — *La politique extérieure au XVIIIe siècle* : Lutte entre la Prusse et l'Autriche. Partage de la Pologne. Lutte entre la France et l'Angleterre ; les Indes et le Canada. L'indépendance des Etats-Unis. — *La France avant la Révolution.* L'état matériel : villes et campagnes. Les idées nouvelles. L'opinion publique et le gouvernement. — *Louis XVI.* La crise financière ; la convocation des Etats généraux.

CLASSE DE TROISIÈME

L'époque contemporaine

I. — *L'ancien régime en France.* Cour, gouvernement, état social, clergé, noblesse, villes, paysans. — *Les Etats généraux et l'Assemblée constituante.* La Constitution de 1791. — *La République.* La Convention ; le gouvernement révolutionnaire. Le Directoire. — *Transformation de la société française par la Révolution.* Egalité civile et politique. — *La lutte entre la Révolution et l'Europe.* L'armée républicaine. Les conquêtes (3). — *Le Consulat.* L'organisation intérieure ; le Concordat. — *L'Empire.* Le régime impérial. — *La politique extérieure de Napoléon.* L'armée ; Austerlitz, Iéna, Wagram, campagne de Russie, invasion de la France, Waterloo. — *Le Congrès de Vienne.* L'organisation territoriale de l'Europe ; la Sainte Alliance.

II. — *Le gouvernement de la Restauration.* La Charte et les partis ; la Révolution de 1830. — *Le Gouvernement de Louis-Philippe.* Les partis ; la Révolution de 1848. — *Les arts, les lettres, les sciences en France dans la première moitié du XIXe siècle*

III. — *La seconde République.* Le suffrage universel ; la réaction ; le coup d'Etat de 1851. — *Le second Empire* : histoire intérieure. — *L'unité italienne* (1848-1870). — *L'unité allemande* (1848 1871). La guerre franco-allemande. — *La question d'Orient au XIXe siècle.* Les nouveaux Etats balkaniques.

IV. — *Transformation de l'industrie et du commerce.* La vapeur ; l'électricité. La grande industrie. Les voies de communication internationales ; chemins de fer, lignes de navigation, câbles. — *L'expansion européenne.* Formation de l'Empire colonial de l'Angleterre et de la France. Emigration et commerce de l'Allemagne. — *L'Extrême-Orient.* Sibérie, Chine, Japon.

(1) Le professeur ne racontera pas la guerre de Trente ans. Il choisira des exemples d'actions militaires.

(2) Pour les guerres de Louis XIV, même observation que pour la guerre de Trente ans.

(3) On n'insistera pas sur le récit des luttes de la Révolution et de l'Empire. Dans les guerres principales le professeur choisira un ou deux exemples de batailles.

V. — *L'Angleterre.* Les réformes démocratiques ; l'Irlande au XIX[e] siècle. — *L'Empire allemand.* Constitution. L'Alsace-Lorraine. — *L'Autriche-Hongrie.* Les luttes des nationalités. — *La Russie.* Le gouvernement ; l'émancipation des serfs. — *Les Etats-Unis au XIX[e] siècle.* La constitution ; l'abolition de l'esclavage ; agrandissement du territoire ; accroissement de la population. — *La France de 1870 à 1889.* Histoire intérieure.

VI. — *Le gouvernement de la France au XIX[e] siècle.* Le gouvernement central : ministres et chambres. Le régime électoral : régime censitaire : suffrage universel. La presse, le droit de réunion et d'association. La démocratie : le droit de suffrage ; l'instruction populaire ; le service militaire obligatoire. La législation du travail depuis 1848.

SECOND CYCLE

Sections A et B

Histoire ancienne

CLASSE DE SECONDE

Temps préhistoriques. Les grandes périodes préhistoriques. Les races et les peuples. — *L'Egypte.* Description de l'Egypte. L'ancien empire. Les Pyramides. L'empire de Thèbes. Religion : dieux ; culte des morts. Monuments : temples, tombeaux ; arts ; écriture. Mœurs ; industries. Découvertes archéologiques. — *Chaldée.* Description de la Chaldée et de l'Assyrie. Villes anciennes de Chaldée. Les palais des rois assyriens. Babylone. Religion ; magie ; astrologie ; poids et mesures. Monuments ; bas-reliefs ; inscriptions ; écriture. Découvertes archéologiques. — *Les Juifs.* Description de la Palestine. Les tribus. Les Juges. Les royaumes d'Israël et de Juda. Le culte. Les Prophètes. — *Phénicie.* Description de la Phénicie. Les villes ; la religion. L'industrie ; le commerce ; les colonies ; l'alphabet. — *Les Perses.* Description de l'Iran. L'empire perse. Religion ; gouvernement ; monuments. Découvertes archéologiques.

II. — *La Grèce.* Description des pays grecs. — *Les anciens temps.* Troie et Mycènes ; les Hellènes. — *Les mythes.* Les dieux. Les héros. — *Sparte.* Le peuple ; les Hilotes ; l'éducation ; les rois ; le Sénat ; les éphores ; l'armée. — *Les tyrans.* Argos ; Corinthe ; Sicyone. — *Athènes.* Premiers temps d'Athènes ; Solon ; Pisistrate ; Clisthène ; les Archontes ; l'Aréopage. — *La colonisation grecque.* Les colonies d'Asie, du Pont-Euxin, d'Afrique ; de Sicile et de Grande Grèce ; de Gaule et d'Espagne. — *La civilisation jusqu'au V[e] siècle.* Le commerce et les arts. Les poètes ; les sages. La religion ; le culte ; les grands sanctuaires. Les jeux. — *Les guerres médiques.* L'invasion ; les armées ; les flottes. — *Formation de l'empire d'Athènes.* La ligue athénienne ; la rupture avec Sparte. — *La démocratie athénienne.* Classes sociales. L'éducation. La vie privée. Monuments. Fêtes. Théâtres. Assemblée et tribunaux ; orateurs. Le commerce d'Athènes. — *La guerre du Péloponèse.* Caractères généraux ; prise d'Athènes. — *Suprématie de Sparte.* Les Trente ; Socrate. Agésilas. — *Suprématie de Thèbes.* Epaminondas. — *Suprématie de la Macédoine.* Philippe. Alexandre. La conquête de l'Asie. — *Fondation des royaumes helléniques.* Alexandrie, le Musée. Les royaumes d'Asie. La civilisation grecque en Orient. — *Dernières luttes en Grèce.* Les ligues. La conquête.

CLASSE DE PREMIÈRE

I. — *Description de l'Italie.* Anciennes populations. Les Etrusques ; tombeaux ; religion. Les Latins. — *Rome primitive.* Tradition sur les rois et sur les premiers temps de la République ; la lutte entre les ordres. Description sommaire des institutions. — *La religion.* Les dieux ; le culte ; les prêtres ;

culte du foyer et des morts. — *L'armée romaine*. Enrôlement, armement, camps, discipline; le triomphe. La conquête de l'Italie (1). Les voies romaines.

II. — *La conquête du bassin de la Méditerranée*. Caractères de la politique et de la guerre : Macédoine, Carthage, Espagne, Gaule méridionale. — *Conséquences des conquêtes*. Introduction de l'hellénisme : Scipion et Caton. Transformation des mœurs ; habitation, vêtement, repas, jeux. Transformation dans la religion, la vie intellectuelle, la morale. Transformation sociale : disparition de la classe moyenne ; la clientèle. Noblesse ; chevaliers ; plèbe ; esclaves. — *La vie politique*. Les magistrats ; le cens ; une séance du Sénat ; les assemblées et les élections. — *Administration des provinces*. Les peuples soumis ; les proconsuls ; les publicains. — *Les Gracques*. Les lois agraires. — *Marius et Sylla*. Guerre sociale ; guerre civile ; proscriptions et lois de Sylla. — *Pompée*. Spartacus. Guerres en Orient. Catilina. — *César*. La conquête des Gaules. — *Fin de la République*. Caton d'Utique. Pharsale. Dictature de César. Le Triumvirat ; Actium.

III. — *Auguste*. Organisation du gouvernement et du culte ; l'apothéose. Administration des provinces. Les colonies. Les armées des frontières. Lettres et arts. Monuments. Commerce. — *Les Empereurs*. La famille d'Auguste. Les prétoriens. Révoltes et guerres. Les Flaviens. Les Antonins. La paix romaine. — *L'Empire romain au IIIe siècle*. Les Sévères. Anarchie et invasions. Dioclétien. — *La civilisation romaine sous l'Empire*. La vie romaine ; Pompéi. Les spectacles, les écoles, les mœurs. L'aristocratie. Les classes inférieures ; les esclaves ; les associations. — *Le droit romain*. La famille ; la propriété ; la procédure. — *Le christianisme*. L'Eglise primitive ; les persécutions. — *Constantin*. Triomphe du christianisme ; organisation de l'Eglise. — *Derniers temps de l'Empire*. Julien. Suppression du paganisme. Nouvelle organisation de l'Empire. Rome et Constantinople ; la cour ; les fonctionnaires ; les curiales ; les colons. Les barbares dans l'armée.

IV. *Les Barbares*. Les Germains : mœurs et religions. Etablissement des Germains dans l'Empire : Francs. Anglo-Saxons. Conversion au christianisme. Clovis. — *La Gaule franque*. La royauté mérovingienne. Les régions de la Gaule franque. — *L'Eglise en Occident*. La papauté. Grégoire le Grand. — *Le rétablissement de l'Empire*. Charlemagne. Le démembrement de l'Empire en royaumes. Otton Ier empereur. — *Les Arabes*. Mahomet ; le Coran ; l'Islam. l'Empire et la civilisation arabe. — *L'Empire byzantin du Ve au Xe siècle*. Les lois ; la religion ; l'art.

Sections A, B, C, D

Histoire moderne

CLASSE DE SECONDE

I. *L'Europe du Xe au XVe siècle*. Formation territoriale des Etats : France, Angleterre, Allemagne, Espagne, Italie. — *Organisation des Etats*. France : la royauté, justice, impôts, armée. Angleterre : la royauté, le parlement. Allemagne : l'Empereur, les princes, les villes. — *La Société*. Formation des classes sociales, nobles, bourgeois, paysans, du xe au xve siècle, particulièrement en France. — *L'Eglise*. Les couvents et le clergé. La papauté et l'Empire. La théorie des pouvoirs pontifical et impérial. Grégoire VII. Innocent III. Boniface VIII. Les papes d'Avignon. Les conciles du xve siècle. L'opposition à l'Eglise : opposition religieuse, les hérésies ; opposition politique, les concordats. — *La civilisation*. Les Universités. L'art roman et l'art gothique. La Renaissance au xive et au xve siècle. Les inventions.

(1) Le professeur ne fera pas l'exposé des guerres.

II. *La France de* 1498 *à* 1559. Transformation du gouvernement et de la société ; la cour ; le clergé ; les villes, les métiers, les paysans. La vénalité des offices. — *La politique européenne de* 1498 *à* 1559. L'empire de Charles-Quint. Lutte entre les maisons de France et d'Autriche (1). — *Les découvertes maritimes et les établissements coloniaux.* Les voies de commerce ; les épices et les métaux précieux. — *La Renaissance.* Les artistes, les humanistes, les écrivains en Italie, en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Espagne, en Angleterre. — *La crise religieuse au XVI*e *siècle.* La Réforme luthérienne jusqu'à la paix d'Augsbourg. Les réformes calviniste, presbytérienne, anglicane. — La réforme catholique ; la Société de Jésus ; l'œuvre du concile de Trente. — *Politique générale de Philippe II.* Lutte contre la Réforme, Révolte des Pays-Bas, formation des Provinces-Unies. — *L'Angleterre sous Elisabeth.* Etablissement de la monarchie protestante : lutte contre l'Espagne ; la marine. — *Les luttes intérieures en France de* 1559 *à* 1610. Les partis ; la Ligue ; Henri IV ; l'Edit de Nantes. Rétablissement de l'autorité royale.

III. *Etablissement de la monarchie absolue en France.* Richelieu ; Mazarin ; la Fronde. — *La politique européenne de* 1610 *à* 1660. Restauration catholique en Autriche. Politique de l'Empereur dans l'Empire. La guerre de Trente ans ; les belligérants ; caractères généraux de la guerre (2) ; les armées ; la paix de Westphalie ; la paix des Pyrénées. — *Les Provinces-Unies au XVII*e *siècle.* Etats généraux ; stathouder ; compagnies de commerce. Vie intellectuelle. — *L'Angleterre de* 1603 *à* 1660. Les Stuarts : tentative de monarchie absolue ; révolution de 1648 ; Cromwell.

IV. *L'Angleterre de* 1660 *à* 1714. La Restauration des Stuarts ; les conflits religieux et politiques. La réaction absolutiste. Révolution de 1688. La succession protestante. Le Royaume-Uni. — *Louis XIV, la monarchie absolue.* La doctrine du pouvoir royal ; la cour, l'étiquette ; le gouvernement. Œuvre de Colbert. Louvois. Les affaires religieuses : gallicanisme ; jansénistes ; calvinistes. — *Politique extérieure de Louis XIV* (3). Louis XIV et la succession d'Espagne ; acquisitions de territoires. Les coalitions contre la France. — *La Société française au XVII*e *siècle.* Clergé, noblesse, villes, paysans. La justice, la procédure criminelle. Etat matériel de la France sous Louis XIV ; impôts et expédients financiers. — *L'Europe orientale au XVII*e *siècle.* L'Autriche, la Hongrie et la Turquie. La Suède, la Pologne et la Russie. *Mouvement intellectuel en Europe au XVII*e *siècle.* Sciences, philosophie, lettres, arts.

CLASSE DE PREMIÈRE

I. La France sous le règne de Louis XV. La Régence. Les parlements ; les affaires religieuses ; les difficultés financières. — *L'Angleterre au XVIII*e *siècle* (4). Formation du régime parlementaire. La crise constitutionnelle (1760-1783). La réaction tory. — *L'empire russe au XVIII*e *siècle.* Les réformes de Pierre le Grand. Le gouvernement de Catherine II. — *L'Etat prussien aux XVII*e et *XVIII*e *siècles.* Le Grand-Electeur. Frédéric-Guillaume Ier. Frédéric II. — *L'Etat autrichien au XVIII*e *siècle.* La Pragmatique. Marie-Thérèse. Les réformes de Joseph II. — *La politique continentale de 1715 à 1763.* Politique de la France. Rivalité de la Prusse et de l'Autriche (5). Rivalité de la

(1) Le professeur ne fera pas l'exposé des guerres. Il choisira quelques exemples d'actions militaires.

(2) Il ne sera pas fait d'exposé détaillé de l'histoire militaire et diplomatique de la guerre de Trente ans.

(3) Il ne sera pas fait d'exposé complet des guerres de Louis XIV. Le professeur étudiera seulement, à titre d'exemple, les épisodes principaux d'une de ces guerres.

(4) Le professeur ne fera point l'histoire complète et suivie des ministères.

(5) Le professeur ne fera point l'exposé de la guerre de succession d'Autriche ni de la guerre de Sept ans. Il choisira quelques exemples d'actions militaires

France et de l'Angleterre. — *La politique coloniale.* Le conflit en Amérique jusqu'à 1763; les compagnies de commerce aux Indes. Formation de l'Empire britannique. — *Soulèvement des colonies anglaises.* Formation des Etats-Unis jusqu'à 1787. — *La politique orientale.* Pologne et Turquie jusqu'à 1795. — *Caractères généraux du XVIIIe siècle.* La société française, les salons, les financiers. — Les lettres ; les arts ; les sciences ; les idées philosophiques et économiques. Le « despotisme éclairé ». L'administration des intendants.

II. *Louis XVI.* La crise financière. — *La France en 1789.* La cour ; le gouvernement ; l'administration ; les finances ; la justice. L'état social. — *La période monarchique de la Révolution.* Les Etats Généraux et la Constituante. Abolition de l'ancien régime. Transformation de la société française par la Révolution. La Constitution de 1791. L'Assemblée législative ; résistance du roi ; formation du parti républicain ; la chute de la royauté. — *La République.* La Convention ; les partis ; les insurrections ; le gouvernement révolutionnaire ; la réaction après Thermidor. La Constitution de l'an III. L'œuvre de la Convention. — Le gouvernement du Directoire. — *La lutte contre l'Europe de 1792 à 1802.* Les conquêtes ; les traités (1). — *Le Gouvernement consulaire et impérial* : La Constitution de l'an VIII et ses transformations. Caractères du pouvoir impérial. Organisation intérieure. — Le Concordat et les Articles organiques ; lutte avec le pape. — *La politique extérieure de Napoléon.* La lutte contre l'Angleterre. Les guerres jusqu'au traité de Tilsitt ; Austerlitz ; Iéna ; Friedland. — Le blocus continental. — Les résistances nationales : Espagne ; Allemagne. Les réformes de la Prusse. — *La fin de l'Empire.* Guerre de Russie ; la coalition générale ; l'invasion. La première Restauration. Les Cent Jours ; Waterloo. — Les traités de Paris. Les remaniements territoriaux en Europe.

CLASSES DE PHILOSOPHIE ET DE MATHÉMATIQUES

I. *La Restauration en Europe.* L'Europe après le Congrès de Vienne. — Les monarchies absolues ; les congrès ; les interventions. — *La monarchie constitutionnelle en France* (2). La Charte ; régime électoral ; presse ; budget. Luttes des partis. La révolution de 1830. Revision de la Charte. — Gouvernement de Louis-Philippe ; les partis d'opposition ; formation des partis catholique et socialiste. — *L'Angleterre jusqu'en 1848.* La réforme de 1832 ; les agitations chartiste et irlandaise ; l'agitation libre-échangiste. — *Le mouvement intellectuel en Europe pendant la première moitié du XIXe siècle.* Les arts ; les lettres ; les sciences.

II. *La Révolution de 1848 et la réaction.* En France, en Italie, en Allemagne, en Autriche. — *Le second Empire.* La Constitution de 1852 ; l'Empire autoritaire ; l'Empire libéral. — *Les guerres nationales.* Formation de l'unité italienne. Formation de l'unité allemande ; la guerre de 1870. — *La question d'Orient.* Désorganisation et démembrement de l'empire ottoman ; formation des Etats chrétiens des Balkans. Guerre de Crimée. Guerre des Balkans. Congrès de Berlin. Les Etats des Balkans depuis 1878 ; l'Autriche puissance balkanique.

III. *L'Eglise catholique.* Pie IX ; le concile du Vatican. Léon XIII. *La France de 1870 à 1889.* La Constitution de 1875. Principales réformes. — *L'empire allemand.* La constitution Les partis. — L'Alsace-Lorraine. — *L'Autriche-Hongrie depuis 1860.* Les luttes des nationalités. — *L'Angleterre.* Réformes démocratiques. — L'Irlande. — *L'Espagne.* Les révolutions. — *La Belgique.* Les partis : le régime électoral. — *La Suisse.* L'Etat fédéral ; le gouvernement direct. — *La Russie au XIXe siècle.* La Pologne ; les réformes d'Alexan-

(1) Pour les guerres de la Révolution et de l'Empire, le professeur choisira une ou deux campagnes qu'il étudiera avec quelques détails, à titre d'exemple.

(2) Dans l'histoire parlementaire de la France et de l'Angleterre, le professeur ne fera pas l'histoire complète et suivie des ministères.



dre II, l'abolition du servage. — *Le Mouvement intellectuel dans la seconde moitié du XIXe siècle.* Les arts ; les lettres ; les sciences.

IV. *Transformation de l'industrie et du commerce.* La vapeur : l'électricité ; la grande industrie. Les voies de communication internationales, chemins de fer, lignes de navigation, câbles. — *Développement économique de l'Europe.* Les grandes puissances industrielles et commerciales. — *Les puissances européennes en Afrique.* La conquête de l'Algérie. Le protectorat français en Tunisie. La question d'Egypte. Le partage de l'Afrique. Convention de Berlin. Les Français, les Anglais, les Allemands, les Belges en Afrique. La lutte contre la traite. — *Les puissances européennes en Asie.* Asie russe ; Asie anglaise ; Asie française. Extrême-Orient : le Japon ; la Chine. — *L'Amérique.* Formation des principaux Etats de l'Amérique latine. Les Etats-Unis : organisation de l'Etat fédéral depuis 1787. Les partis. Agrandissement du territoire. Accroissement de la population. Abolition de l'esclavage. Développement économique. La politique d'annexion.

V. *Caractères généraux de la civilisation contemporaine.* La paix armée. Les alliances. Importance des intérêts économiques. L'impérialisme. Respect de la personnalité humaine : abolition de l'esclavage et du servage. Adoucissement de la législation pénale. Liberté religieuse : suppression des religions d'Etat. Les libertés politiques : le régime représentatif ; les principales formes de gouvernement. Formation du régime démocratique : le droit de suffrage ; le suffrage universel ; l'instruction populaire ; le service militaire. Les doctrines sociales et la législation ouvrière.

PROGRAMMES DE GÉOGRAPHIE

PREMIER CYCLE

Divisions A et B

CLASSE DE SIXIÈME

Géographie générale, Amérique, Australie

I. Géographie générale. *Le globe.* Simples notions sur les pôles, l'équateur, les zones terrestres. Répartition des terres et des mers. — *Le relief.* La montagne, le plateau, la plaine. Volcans. — *La mer.* Les mouvements de la mer ; influence des courants ; la vie dans les mers. — *L'atmosphère.* Les mouvements de l'atmosphère ; action des vents. — *La pluie.* La circulation des eaux ; le fleuve. — *Le climat.* Climat maritime et climat continental. — *La côte.* Principales formes du rivage. — *La végétation et la vie animale.* Types principaux. Le désert. — *L'homme.* Notions élémentaires sur la répartition de la population, des langues et des religions. Principales races. La vie civilisée et la vie sauvage.

II. Les terres polaires : Notions élémentaires. — Amérique. Notions de géographie physique (1). Notions de géographie politique et économique (n'insister que sur le *Canada*, les *Etats-Unis*, le *Mexique*, le *Brésil*, le *Chili*, la *République argentine*). — Relations avec l'Asie, l'Océanie et l'Europe. Immigration. — Australasie. Australie. Nouvelle-Zélande. Principaux archipels de l'Océan Pacifique (2).

(1) Ces notions devront être présentées dans l'ordre adopté pour l'exposé des notions de géographie générale.

(2) L'étude de l'*Insulinde* sera rattachée à l'étude de l'Asie.

CLASSE DE CINQUIÈME

Asie et Insulinde, Afrique

Notions de géographie physique (1). Notions de géographie politique et économique. Relations avec l'Europe et l'Amérique.

CLASSE DE QUATRIÈME

L'Europe

Géographie physique (1) : études d'ensemble. Géographie politique et traits caractéristiques de la géographie économique pour chacun des principaux Etats. Superficie et population comparées des grands Etats ; leur situation économique et leurs forces militaires. Grandes voies de communication internationales.

CLASSE DE TROISIÈME

La France et ses colonies

Géographie physique. Notions élémentaires de géologie. Relief. Climats. Cours d'eaux. Côtes. Ressources naturelles. Géographie politique. Organisation militaire. Organisation administrative. La frontière. Géographie économique : traits caractérisques. Les colonies. L'Algérie : le protectorat de Tunisie : l'Afrique française ; Madagascar ; l'Indo-Chine ; les colonies du Pacifique, les colonies d'Amérique.

SECOND CYCLE

Sections A, B, C, D

CLASSE DE SECONDE

Géographie générale

I. *La découverte de la Terre*. Le monde connu des anciens. Les routes de commerce et les grands voyageurs du moyen âge. La découverte de l'Amérique et de la route maritime de l'Inde. L'exploration des mers australes. L'exploration de l'Afrique. L'exploration des régions polaires. *La science géographique*. Ses transformations et ses progrès. La représentation de la Terre : projections, cartes, globes.

II. *La Terre dans l'Univers*. Le système solaire. La Terre dans le système solaire. Mouvements de la Terre. Hypothèse de Laplace. Coup d'œil sur les époques géologiques. — *Le globe terrestre dans son état actuel*. Ses dimensions. Sa structure. Répartition des terres et des mers. — *L'élément solide*. L'écorce terrestre : sa composition, terrains éruptifs et sédimentaires : terrains anciens et récents ; propriétés des divers terrains. Le relief : formation, importance. — *L'élément liquide*. Les océans. L'eau de mer. Les mouvements des mers, vagues, marées, courants. Le fond des mers ; la vie dans les mers. — *L'élément gazeux*. L'atmosphère. La température : influences qui la déterminent. Les mouvements de l'atmosphère : vents réguliers, périodiques ; action des vents. Les pluies : formation ; répartition. Classification des climats. *Les eaux courantes*. Neiges et glaciers. Les eaux d'infiltration et les sources. Les eaux de ruissellement et les fleuves. Caractères principaux et utilité des cours d'eau. — *Les côtes*. Côtes rocheuses, côtes sablonneuses, côtes alluviales. — *Les minéraux*. Ressources minérales des divers terrains. — *Les flores et les faunes*. Répartition des plantes et des animaux. Principales zones de végétation. Grandes régions zoologi-

(1) Cf. la note 1 au programme de sixième.



ques. — *Les modifications actuelles de la Terre.* Les actions internes : dislocations du sol : tremblements de terre : volcans. Les actions externes : actions de l'atmosphère ; des eaux courantes et souterraines ; de la mer. Les variations du climat et de la végétation.

III. *L'homme.* Place de l'homme dans l'histoire de la Terre. — *La population actuelle du globe.* Nombre des hommes : natalité et mortalité ; répartition ; principaux centres de peuplement ; points de groupements des populations. Les races, langues et religions ; leur distribution ; pays civilisés et pays encore sauvages. — *L'homme et la nature.* Influence de la nature sur l'homme. Action de l'homme sur la nature. Déplacement des centres de peuplement et d'activité.

IV. *Grands traits de la géographie économique du globe. Les produits alimentaires.* Le froment ; le riz ; la pomme de terre ; la vigne ; la betterave et la canne ; le café ; le thé : conditions de la culture ; principaux pays producteurs et consommateurs. — *Les textiles.* Le lin et le chanvre ; le coton ; la laine ; la soie : pays producteurs et pays manufacturiers. — *Les combustibles.* La houille ; le pétrole. — *Les minéraux précieux et les minéraux utiles.* L'or et l'argent. Le fer, le cuivre, le plomb, l'étain, le nickel, le mercure. — *Le monde économique actuel.* Moyens et instruments de transport. Les grandes voies ferrées transcontinentales ; les grandes lignes de navigation. Les principaux ports et les principaux pays industriels et commerçants.

CLASSE DE PREMIÈRE

La France

I. Constitution géologique. Le relief. Les climats. Le régime des eaux. Les côtes. Formation de la nation française. Répartition de la population. Langues et religions. — II. Etude de la France par grandes régions naturelles. Traits caractéristiques du relief, du climat, du régime des eaux, de la géographie économique. Population et villes. — III. Régime administratif étudié particulièrement dans le département et dans la commune. Organisation militaire ; traits essentiels de la défense des frontières. Géographie économique. Grands centres de production. Les moyens de communication. — IV. Les colonies. L'Algérie ; le protectorat de la Tunisie ; l'Afrique française ; Madagascar ; l'Indo-Chine ; les colonies du Pacifique ; les colonies d'Amérique La France dans le monde ; rapports avec les grands pays du globe.

(*A suivre*).

RELATIONS ENTRE PROFESSEURS ET ÉTUDIANTS

I

Monsieur le Rédacteur en chef,

Je mets un bien long retard à vous écrire. Vous m'avez prié de faire connaître aux lecteurs de la *Revue internationale de l'Enseignement* les résultats obtenus dans les conférences que j'avais organisées pendant ces dernières années entre mes élèves et qui portaient sur le droit commercial. Je vous avais manifesté d'abord le désir de ne pas donner la publicité de votre recueil à ces travaux intérieurs de notre Faculté. Le professeur met la marque de sa méthode personnelle et de son tempérament sur les exercices qu'il organise au milieu de ses étudiants ; chacun de nous diffère à cet égard dans sa manière de diriger ses auditeurs, et c'est dans la variété même des moyens employés pour faire prendre aux jeunes gens le goût de l'érudition, c'est dans le droit que se réserve le maître de traduire ses tendances scientifiques en toute liberté, que réside le mérite de l'enseignement d'une Faculté. Lorsque l'on parle de ce que l'on fait ou de ce que l'on a fait, on a l'air de se donner en exemple, ce qui n'est que médiocrement respectueux, à l'égard de collègues qui procèdent autrement que nous : en quoi ils suivent leurs propres inspirations et n'ont pas tort.

Si ces travaux devaient rester ignorés de ceux qui ont intérêt à les connaître, je comprendrais qu'on s'efforçât d'attirer l'attention du public sur eux, en les relatant dans un journal comme le vôtre et qui est un centre d'informations extrêmement utile pour ce qui concerne la marche de l'enseignement supérieur. Mais toutes les tentatives auxquelles nous nous livrons pour multiplier nos moyens de contact avec nos étudiants sont immédiatement signalées dans les autres Facultés. Les docteurs formés à notre école savent quelle attitude ils ont à prendre lorsqu'ils se rendent en province comme agrégés ou pourvus d'un autre titre. Ils ont tout pouvoir à l'effet de reproduire, à l'usage de leurs propres élèves, les conférences que nous avions instituées à leur intention ; ils n'ont qu'à suivre notre méthode à leur tour, s'ils l'ont jugée bonne.

En sorte, je le répète, que le fait d'analyser dans cette revue nos procédés d'initiation, qui ont nécessairement un caractère assez technique et assez sombre, ne me semble pas répondre à une véritable nécessité.

Tout au plus y gagnons-nous de signaler sous cette forme à l'administration supérieure les occupations que nous ajoutons de notre plein gré au « travail commandé », occupations souvent absorbantes que ne révèlent pas les affiches et qui à ce titre échappent le plus ordinairement à la connaissance du Ministère. Mais vous nous permettrez d'avoir de notre profession une idée assez haute pour ne pas avoir à nous demander si l'administration s'intéresse ou non aux exercices scolaires, qui viennent s'adjoindre ainsi aux cours officiels par suite de notre déploiement de zèle ; je dis bien : « notre déploiement de zèle ». Au surplus, de quelle compétence disposerait-elle pour savoir si ces exercices contribuent ou non à la force des études?

Voilà les raisons que j'ai fait valoir devant vous ; elles ne vous ont pas convaincu. L'insistance que vous mettez à demander mon concours à votre enquête est une marque d'affabilité à laquelle je demeure sensible. J'y répondrais bien mal en m'obstinant dans le silence. Je vais donc vous exposer très simplement les tentatives que j'ai faites en vue de suggérer aux jeunes gens des recherches scientifiques en matière de législation commerciale.

Vous avez fait allusion déjà aux conférences que nous avons, mon collègue Saleilles et moi, dirigées dans l'avant-dernier hiver au Collège libre des sciences sociales. Nous alternions de semaine à semaine dans la présidence de ces conférences. J'en ai présidé cinq pour ma part. Le nombre des auditeurs a varié de huit à quinze. Ce sont plus particulièrement les candidats à l'agrégation en droit, pour la branche du droit privé, qui s'étaient inscrits afin de suivre ces séances. Le caractère que j'avais personnellement imprimé à ces entretiens était le suivant. J'avais voulu perfectionner nos docteurs, nos futurs professeurs de Facultés, dans la connaissance des langues étrangères modernes, dans celle de l'allemand et de l'italien plus particulièrement : il s'agit ici, bien entendu, de la langue juridique qui diffère beaucoup de la langue littéraire et de la langue parlée. Savoir l'allemand, dans le droit comme ailleurs, c'est se constituer aujourd'hui des titres incontestables de supériorité. Il y a tout un ensemble d'études qui ne peuvent se poursuivre qu'à la condition de prendre contact avec la bibliographie germanique qui est, dans l'ordre du droit commercial, d'une richesse, d'une exubérance sans pareille. La pensée qui a été émise par quelques personnes d'exiger du candidat à l'agrégation la prise du grade de licence en langues vivantes ne paraît pas devoir être jamais mise à exécution ; elle emporterait l'exclusion d'hommes capables de tenir une place honorable dans l'enseignement et que les circonstances n'ont pas mis à même d'étudier l'allemand d'assez près. Mais il n'est pas douteux que la fréquentation des lois et des ouvrages d'Allemagne (aujourd'hui surtout que ce grand Etat a un Code civil qui fait concurrence au nôtre) communique à l'esprit du légiste beaucoup plus de rayonnement. J'ai cru donc opportun de faire de ces conférences autant de réunions dans lesquelles un orateur, désigné d'avance, soumettrait un rapport sur une monographie allemande ou italienne de droit commercial, indiquée et remise préalablement par le maître. Au lieu d'une monographie, nous nous réservions d'examiner tel ou tel chapitre d'un traité de droit déterminé que le rapporteur avait également mission de traduire pour en pénétrer le sens et de résumer dans une communication orale ou écrite. Je faisais ensuite la critique de cette com-

munication. Si un membre de l'assistance manifestait le désir de participer à la discussion, non seulement nous ne cherchions pas à limiter cette intervention dans le débat, mais nous l'encouragions énergiquement. C'est sur ce dernier point peut-être que notre espoir a eu le plus de peine à se réaliser. Les auditeurs écoutaient avec un intérêt qui n'avait rien d'affecté. Mais soit timidité ou inexpérience de parole, soit faute d'avoir scruté le sujet eux-mêmes avant la séance, ils s'abstenaient d'émettre leur appréciation à la suite du rapporteur.

Si le temps nous l'avait permis, nous aurions abordé dans ces réunions, dont chacune durait une heure et demie, différentes parties de l'œuvre de Vidari et de Vivante pour le droit italien, et les monographies historiques allemandes de Brunner sur les titres au porteur ou à ordre. Nous nous étions enfermés, pour la première période de ces exercices, dans des études plus limitées et mieux à la portée des jeunes docteurs ne possédant encore les langues juridiques étrangères que d'une façon imparfaite. Je vous donne la liste des étudiants qui ont participé à ces travaux comme rapporteurs, ainsi que celle des sujets qu'ils ont traités :

MM. Lefebours-Pigeonnière (actuellement agrégé près la Faculté de Caen). — De la convention de ducroire dans la commission, d'après Grunhut (*Der Kommissions Handel*, passim).

Morel. — De l'origine de la société en commandite par actions (*Zeitschrift für das Handelsrecht*, article *Hergenhahn*, 42e vol. 1894, p. 69).

De Castéras. — De l'étendue du droit commercial et de la définition du commerçant (*Même revue*, article *Schirrmeister*. 48e vol. 1899, p. 415).

Gastambide. — Des délits d'après le Code civil allemand (Cosack, *Lehrbuch des burgerlichen Rechts*, 1er vol., § 163).

Kahn. — Des rapports de la déclaration de command avec la clause à ordre (dissert. de *Brunner* dans le *Handbuch d'Endemann*).

Je ne saurais dire dans quelle mesure ces exercices, en ouvrant aux jeunes gens qui y ont pris part des horizons plus larges que ceux que laissent saisir notre seul droit et nos seules œuvres juridiques françaises, les ont initiés ou non à des travaux de plus longue haleine. Ces travaux mettraient plusieurs années à se manifester, que nul n'en devrait marquer la moindre surprise : la préparation pédagogique de l'agrégation prend aux docteurs un temps considérable et il ne leur est pas donné assez de loisirs pour écrire. Ils écriraient davantage si les titres écrits pesaient d'un poids appréciable dans l'esprit des juges du concours. Or on fait à l'agrégation de droit privé la réputation, méritée ou non, de classer dans les premiers rangs ceux qui parlent bien, qui savent exposer avec agrément, alors même que leur bagage de mémoires et de compositions serait des plus sommaire.

Je dois cependant, pour être juste, parler de nombreux articles composés par nos docteurs. Ils sont dus aux entretiens que nous avons échangés avec eux, ils sont sortis de réunions tenues sous notre présidence, comme d'un laboratoire où les idées germaient d'abord pour acquérir finalement tout leur développement. Depuis qu'on a réformé le programme des concours, je tiens, à Paris, la conférence d'agrégation pour la branche du droit commercial, n'ayant suspendu que pendant un an l'exercice de cette fonction. Cela me met en relations avec des jeunes gens très méritants, fort ardents au travail, auxquels il arrive dans les leçons qu'ils professent devant moi de produire parfois des vues originales et intéressantes. Plus d'une fois j'ai conseillé à l'auteur de la leçon de la rédiger par écrit, et de lui donner par là plus de précision scientifique, de manière à en faire un

article de revue. Les *Annales de droit commercial* forment une publication que je dirige depuis seize ans : publication que j'ai projeté plus d'une fois d'abandonner tant elle me cause de fatigues, mais à laquelle je me reprends sans cesse, en pensant qu'elle sert dans les pays latins, en Italie, en Espagne et dans l'Amérique du Sud, à maintenir notre influence législative française, si fortement menacée par les Allemands. Cette revue est naturellement désignée pour recueillir des travaux de doctrine élaborés dans nos « séminaires » de Faculté. C'est dans ces conditions que j'ai fait paraître à la dernière époque des articles de M. Amiot sur la responsabilité pour le passif antérieur de l'associé entré dans la société en cours de marche, de M. Demogue (actuellement chargé de cours à Lille), sur le droit de contrôle du commanditaire, de M. Eymard, sur le gage par l'intermédiaire d'un tiers. Tous ces articles avaient commencé par être des sujets de leçons d'agrégation. J'en dirai autant de deux travaux que je me propose de publier incessamment : l'un de M. Hubert sur les envois contre remboursement ; l'autre de M. Bernard, sur les appels de fonds en matière de sociétés, monographies que j'ai entendues il y a quelques semaines sous forme de leçons et dont j'ai assez bien auguré pour recommander à leurs auteurs de les convertir en articles, ce qui obligeait à certains égards d'en modifier le ton. Et, puisque les circonstances m'amènent à parler ici des *Annales de droit commercial*, c'est avec plaisir et non sans quelque fierté que je cite les noms de Pic et Huvelin, de Lyon, de Wahl et Lévy-Ullmann, de Lille, de Valery, de Montpellier, de Percerou, de Dijon, de G. de Lapradelle, de Grenoble, comme autant de collaborateurs qui, sous réserve de leur thèse de doctorat, ont fait leurs premières armes dans cette revue. Voilà des précédents de nature à encourager ceux qui entrent actuellement dans la carrière ; l'accueil que donne notre publication à leurs travaux pourrait bien leur porter la veine comme il l'a portée déjà à leurs devanciers ; à peine est-il besoin de dire que je le souhaite de grand cœur pour eux.

Je viens de parler des conférences d'agrégation et des leçons qu'y font les futurs candidats, pour entendre immédiatement après les critiques du maître. Il m'a paru bon de joindre à cet exercice l'exposé, prolongé sur l'année entière, d'une matière spéciale de mon enseignement. J'ai complété de la sorte le cours général par un second cours, professé à raison d'une heure par semaine devant un auditoire plus restreint et déjà au courant des règles fondamentales du droit commercial. A cette séance sont admis non seulement les candidats à l'agrégation, mais tous les élèves en cours de doctorat. J'ai été très agréablement surpris de constater l'empressement que mettent les jeunes gens travailleurs à fréquenter ces leçons, servies sans le moindre apparat, et qui au point de vue des examens qu'ils préparent ne leur sont pas d'une utilité immédiate. Pendant deux années consécutives, je me suis attaché à mettre en relief les « règles relatives à la constitution des sociétés par actions ». Cette année-ci je viens de consacrer plus de vingt séances à l' « étude des bourses de valeurs et de marchandises ». Il va sans dire que l'enseignement qui nous est imposé ne souffre aucunement ni dans sa durée, ni dans le nombre des leçons qui le concernent, de ce voisinage d'un enseignement discrétionnaire en retour duquel nous ne sollicitons que les remerciements de ceux qui les suivent et qui croient en profiter. C'est bien injustement qu'on reproche aux professeurs de licence de ne

pas faire de droit approfondi. Ceux qui parlent ainsi ne se sont pas renseignés sur la manière toute spontanée dont nous faisons la distribution de notre travail dans l'intérieur de la Faculté, ils s'en fient aux rapports officiels qui ne disent pas tout. Le malheur est que nos forces ne suffisent pas toujours à cette besogne que nous nous infligeons par surcroît. Le personnel de nos auxiliaires est véritablement trop réduit. Les études de toute sorte qui se rattachent à la science du droit ont pris depuis vingt ans de telles proportions, que les professeurs en sont venus à assumer une tâche double, faute d'agrégés ou de maîtres de conférences pour les seconder. Ils tiennent à honneur de ne pas laisser péricliter la branche scientifique qui leur est dévolue. Mais la santé humaine a aussi ses limites. S'il y a là une situation comportant un remède, c'est du côté des crédits votés par le conseil de l'Université que nos représentants finiront par le découvrir.

Telles sont les informations, cher Monsieur, que vous m'avez prié de vous communiquer. Croyez à mes sentiments bien affectueux.

E. Thaller.

II

Poitiers, le 22 juin 1902.

Mon cher Directeur,

Permettez-moi de vous dire, avec quelque connaissance de cause, quelle est, selon moi, la solution pratique du problème si intéressant et si essentiel que vous soulevez, des relations entre professeurs et étudiants: s'entendre à trois ou quatre collègues de chaque Faculté, et assister, tour à tour, à une réunion hebdomadaire des étudiants, qui se tiendra dans une des salles les plus intimes de l'Université, de 8 h. 1/2 à 11 heures du soir. Tous les étudiants, inscrits ou immatriculés à la Faculté, y sont invités de droit, et sont priés d'apporter à cette soirée ce qu'ils ont pu rencontrer d'intéressant pendant la semaine (en dehors de leurs études proprement dites), en fait d'articles de journaux ou de revues, de nouvelles, d'illustrations, de photographies, de voyages, etc., etc. Ce sont eux qui sont principalement chargés d'*intéresser* la soirée, car n'oublions pas qu'il est indispensable de placer la réunion le *soir*, les soirées étant les moments difficiles à passer économiquement, intelligemment et honorablement pour des jeunes gens isolés. — Le professeur, qui connaîtra déjà un peu tous ces jeunes gens, puisque la plupart seront ses élèves, achèvera de le faire dans les causeries familières qu'il aura naturellement avec eux et qui souvent lui en apprendront plus, en quelques minutes, sur chacun d'eux que des mois entiers de conférences à la Faculté. Il se contentera de diriger *discrètement* la soirée, en coordonnant les efforts individuels qu'il aura provoqués. Et alors ce seront, dans une grande variété, ou des lectures coupées d'appréciations des uns et



des autres, ou des discussions ou des conversations par groupes avec différents jeux (échecs, cartes, dames, dominos, etc.). Maître et étudiants travailleront pendant la semaine à amener à leur réunion un voyageur revenant de loin, un explorateur, un officier retour des colonies, ou simplement un homme intelligent de la ville, qui acceptera de venir faire une causerie familière (en dehors des matières universitaires) devant un auditoire intelligent, sur ce qu'il connait bien, et cela s'obtient *avec une réelle facilité* : la causerie sera toujours suivie de libres questions adressées au conférencier ; j'ai remarqué que c'est là ordinairement la partie la plus fructueuse de la réunion. Et ainsi les idées s'éveilleront, les points de vue s'échangeront, les rapports deviendront beaucoup plus étroits entre maîtres et étudiants. Ceux-ci recevront une *large* éducation intellectuelle, qui complètera très heureusement celle de la Faculté, et de plus ils prendront, dans cette réunion de bon ton, une certaine éducation mondaine, dont, nous autres universitaires, nous manquons si souvent. J'ajouterai, par expérience, que le professeur, qui présidera la soirée, trouvera bientôt un réel plaisir personnel parmi ces jeunes gens, j'ajouterais même un certain profit,si je ne craignais d'être taxé d'exagération. La contrainte ne sera d'ailleurs pas lourde pour lui, puisque son tour ne reviendra que toutes les trois semaines ou tous les mois.

Il sera, bien entendu, permis de fumer, cela aide si bien la causerie, et l'on prendra, s'il est possible, avant de se séparer, une tasse de thé, chauffée sur un samovar, ou un verre de bière. Pour ces menus frais et pour ceux, un peu plus considérables, du chauffage et de l'éclairage, chaque étudiant pourra s'imposer d'une légère cotisation, ou, ce qui serait mieux, le Conseil de l'Université pourrait voter 100 ou 150 fr. pour cette œuvre modeste, mais si utile. Que l'on tente un essai : le succès est certain. La grande majorité des étudiants dans une Faculté des lettres montre du goût pour ce genre de réunions. Que l'on m'indique un Conseil de l'Université disposé à prêter une salle et à la doter d'une petite subvention : les trois ou quatre professeurs du Comité se trouveront d'eux-mêmes,l'œuvre sera fondée, et, pour peu qu'elle se propage, nous referons ainsi, d'une manière beaucoup plus féconde l'œuvre des associations d'étudiants, auxquelles nous avons tous plus ou moins collaboré, et qui ont donné tant de mécomptes, même à leurs fondateurs, parce qu'elles tendent vite, en France, pour la plupart, à devenir, sauf un ou deux jours par an, des foyers de jeu et de politique.

P.-S. — L'on pourrait, je pense, dans la plupart des villes, étendre cette réunion hebdomadaire à tous les étudiants d'une Université, à condition seulement que chaque soirée fût *patronnée* (j'aime mieux cela que *présidée*) par deux ou trois professeurs appartenant aux diverses Facultés représentées.

Louis Arnould,

Professeur de littérature française
à l'Université de Poitiers,

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Belgique

La population des Universités belges. — Au moment où la question de la liberté de l'enseignement se pose à nouveau en France, il peut être intéressant de savoir comment se répartissent, en Belgique, les étudiants entre les écoles publiques et privées d'enseignement supérieur.

La Belgique possède, on le sait, quatre Universités, fondées en 1834 et 1835 : celles de Gand et de Liège, qui appartiennent à l'Etat ; celles de Louvain (catholique) et de Bruxelles, instituée par le parti libéral et subventionnée par la capitale du royaume. Les Universités libres délivrent des diplômes ayant une valeur égale à ceux qui sont octroyés par les Universités de l'Etat. Si l'on ne considère que les quatre facultés de philosophie et lettres, de droit, de sciences et de médecine, l'effectif de la population universitaire est le suivant :

	Gand	Liège	Bruxelles	Louvain	Total
Ph. et l.	61	120	94	239	514
Dr.....	125	185	199	374	883
Sc.....	66	595	172	239	1.072
Méd....	159	193	331	390	1.073
	411	1.093	796	1.242	3.542

Les étudiants des Universités de l'Etat ne forment donc que 42 à 43 0/0 de l'effectif total : 1.504 contre 2.038 étudiants des Universités libres.

De plus, les Universités ont, comme annexes, des écoles spéciales : génie civil, arts et manufactures, à Gand ; mines, arts et manufactures, mécanique, électricité, à Liège ; polytechnique et sciences sociales, à Bruxelles ; génie civil, arts et manufactures, etc., à Louvain, où se trouve aussi une faculté de théologie. Ces écoles comptent 1.692 étudiants, dont 783 dans les Universités de l'Etat (Gand : 337, Liège : 446) et 909 dans les Universités libres (Bruxelles : 228, Louvain : 681). Ainsi, au total, la population des facultés et écoles des quatre Universités est la suivante : Gand : 748, Liège : 1.539, Louvain : 1.923 et Bruxelles : 1.024. Soit 2.287 étudiants de l'Etat et 2.947 étudiants des Universités libres — 43,7 0/0 d'une part et 56,3 0/0 de l'autre. La clientèle de l'enseignement supérieur de l'Etat est donc sensiblement moins considérable que celle de l'enseignement libre.

Il n'est pas inutile de faire remarquer que, depuis douze années, le nombre des étudiants a fortement décru en Belgique, à cause des barrières que la loi de 1890 a établies pour empêcher l'envahissement des Universités par des collégiens sans préparation sérieuse. En 1890, il y avait en Belgique 102 étudiants par 100.000 habitants, et 77 seulement en 1900. La diminution a porté sur les quatre facultés, le déchet étant de

40 0/0 pour le droit, de 31 0/0 pour la philosophie, de 30 0/0 pour les sciences et de 26 0/0 pour la médecine. Au contraire, l'effectif des écoles spéciales s'est sensiblement accru. Alors qu'en 1890 elles possédaient seulement 15 0/0 de la population universitaire, elles en comptent maintenant 29 0/0. Les Universités belges forment aujourd'hui moins d'avocats et de médecins que jadis, mais beaucoup plus d'ingénieurs, ce qui s'explique par l'essor de l'industrie et du commerce de la nation en ces dernières années et par son expansion coloniale.

Une Université flamande. — Depuis quelques mois la société qui s'est constituée dans le but de transformer en Université de langue flamande l'Université de l'Etat, à Gand, accentue sa propagande et recueille beaucoup d'adhésions dans les milieux « flamingants ». Elle revendique pour les Belges de langue néerlandaise, qui forment les trois cinquièmes de la population du pays et qui ont conquis le droit d'être administrés et jugés dans leur langue, le droit de posséder une institution où l'enseignement supérieur serait donné en langue néerlandaise. Les écoles primaires et secondaires des Flandres ont maintenant pour langage véhiculaire le néerlandais ; il n'est que juste, d'après les chefs du mouvement « flamingant » que la seule Université établie en pays flamand soit tranformée dans le même sens. La société propose d'opérer par étapes la « néerlandisation » de l'Université de Gand. Au fur et à mesure que les titulaires actuels seraient atteints par la limite d'âge ou la mort, leurs cours seraient confiés à des professeurs qui les feraient en langue flamande.

Ces revendications rencontrent une grande opposition, non seulement parmi les adversaires du mouvement flamand, mais dans le monde universitaire et parmi les flamingants eux-mêmes. Autre chose, dit-on, est de favoriser le développement de la langue, de l'art des Flandres, autre chose est de créer une Université flamande. Cette mesure, au point de vue scientifique, constituerait un recul en rétrécissant l'horizon des professeurs et des étudiants gantois de l'avenir, en coupant ou du moins en relâchant les liens qui unissent l'Université actuelle de Gand au milieu intellectuel français, autrement vaste que le milieu intellectuel néerlandais.

Il n'y a aucune raison de croire jusqu'ici que le gouvernement songe à donner satisfaction aux partisans de la transformation de l'Université de Gand.

La question du grec et du latin. — Les jeunes gens qui se destinent aux études universitaires de lettres, de droit, de sciences et de médecine doivent prouver, soit par un certificat d'études secondaires, soit par un examen, qu'ils ont suivi un cours complet d'humanités gréco-latines. A la suite des polémiques qui se sont engagées au sujet de l'utilité de la connaissance des langues anciennes, le ministre de l'intérieur et de l'instruction publique a demandé aux quatre Universités leur avis, en ce qui concerne la nécessité ou l'inutilité d'études secondaires gréco-latines *pour les étudiants en sciences et en médecine*. Les facultés compétentes (sciences et médecine) des Universités se sont en majorité prononcées pour le *statu quo*. Les facultés de Louvain ont émis l'avis que l'obligation de l'étude de la langue grecque pouvait être supprimée ; et la faculté des sciences de Bruxelles, plus radicale, s'est prononcée pour l'équivalence, c'est-à-dire pour l'admission aux études supérieures de sciences et de médecine des jeunes gens n'ayant fait aucune étude des langues anciennes.

L.

Suisse

Le *Journal de statistique suisse* donne le relevé de la scolarité près des Universités suisses, dans le semestre d'hiver de 1900 à 1901 et dans le semestre d'été de 1901. Il y ajoute un tableau comparatif de la scolarité dès 1898. Ces chiffres, compilés par le bureau fédéral de statistique, sur les catalogues officiels des Universités, partant exacts, donnent lieu à quelques remarques.

Le total de la population universitaire s'est élevé en Suisse de 4 090 à 4.878 étudiants, si l'on compte à partir de l'été 1898 jusqu'à l'été 1901. Cela fait une augmentation de 788 étudiants en quatre ans. Mais il y a une différence sensible entre l'été et l'hiver. Si l'on compte à partir de l'hiver 1897 à 1898 jusqu'à l'hiver 1900-01 on voit le chiffre total s'élever de 4.316 à 5.301, avec une augmentation de 985 âmes.

Cette progression régulière serait inquiétante si les étudiants se recrutaient en Suisse exclusivement et se préparaient pour exercer leur profession en Suisse. L'encombrement des carrières libérales deviendrait à bref délai un véritable danger social.

Mais il faut déduire du chiffre total celui des auditeurs bénévoles dont quelques-uns, il est vrai, se proposent de se faire inscrire en qualité d'étudiants réguliers, mais dont la plupart ne demandent à l'Université qu'un complément de leur instruction et ne cherchent point à obtenir un diplôme. Or, le chiffre total de 5.301 comprend, pour l'hiver 1900-1901, 1.093 auditeurs, et celui de 4.878, pour l'été 1901, en comprend 695.

Il est d'usage, dans les statistiques suisses, de compter à part les auditeurs... Cette partie de la population universitaire, qui fait un septième, parfois même un cinquième du total, n'en est pas moins fort intéressante. Il est hors de doute qu'elle contribue à entretenir la sympathie dont les Universités jouissent dons le public, et à répandre le goût de la culture intellectuelle. C'est là l'extension universitaire au sens propre du terme, que l'on aurait grand tort de négliger et que l'autre ne doit pas faire oublier.

Outre les auditeurs, il y a en Suisse un nombre considérable d'étudiants étrangers, 1.979 en 1900-1901, et 2.021 en été 1901. Ce sont l'Allemagne, la Russie d'Europe, et, dans une moindre mesure, les pays balkaniques qui fournissent les principaux contingents.

Si l'on fait le décompte, la population universitaire se trouve ramenée, pour l'été de 1901, par exemple, à 2.161 étudiants, chiffre respectable, car il représente à peu près un étudiant pour 1.600 habitants ou plus de 60 pour 100.000. Si j'ai bonne mémoire, les chiffres publiés par Lexis dans les *Deutsche Universitäten*, en 1893, allaient de 50 à 55 étudiants pour 100.000 habitants, dans les pays où la proportion était la plus forte. Elle est, semble-t-il, bien suffisante, et l'on peut se demander avec inquiétude ce qui adviendra quand elle sera dépassée encore plus qu'elle ne l'est aujourd'hui en Suisse. Les besoins ne s'accroissent pas aussi vite que le nombre de ceux qui doivent y satisfaire. Que deviendront les juristes, les médecins, les professeurs, les ingénieurs surnuméraires ? Voilà une question que l'on ne se pose guère. Au Congrès de l'enseignement

supérieur, en 1900, elle n'a pas été abordée que je sache. Je ne vois pas, il est vrai, comment on y répondrait.

Autre question : l'accroissement du nombre des étudiantes. Or, l'hiver 1896-97 à l'hiver 1900-01, ce nombre a doublé (728 et 1.429).

Des circonstances bien connues nous permettent de nous expliquer ce phénomène : ce sont des étudiantes russes qui font le gros de la population féminine des Universités. Les Suissesses, en tout, sont au nombre d'une centaine (113 et 111). Elles représentent à peu près un vingtième de la population universitaire d'origine suisse et l'on ne saurait prétendre qu'elles font aux hommes une concurrence dangereuse dans les carrières qui leur sont ouvertes. Quant aux étrangères, elles peuvent rendre d'utiles services dans leur pays. Sur 694 étudiantes dans l'été de 1901, il y avait 570 Russes dont 455 en médecine. On me dit que ce sont souvent de pauvres paysans d'un village, d'un « mir » qui se cotisent pour défrayer de ses études leur futur médecin, et qu'ils choisissent de préférence des jeunes filles, par raison d'économie. Cela est touchant, mais il en résulte des charges pour les établissements où l'on vient chercher l'hospitalité de la science. En plus d'un endroit, il faut augmenter le matériel, agrandir les salles, construire des édifices nouveaux quand les anciens auraient suffi pour les besoins du pays. Ceux qui se figurent que l'affluence des étudiants étrangers est un bénéfice net se font une illusion singulière et les Universités suisses se montreraient peut-être moins accueillantes si elles n'entendaient rester fidèles à d'anciennes traditions. On s'explique, si l'on n'y applaudit pas, le protectionnisme qui se fait jour en d'autres pays, comme à l'Université de Gœttingue, où le Sénat, au dire des journaux, vient de décider à l'unanimité de ne plus admettre d'étudiantes.

Un trait caractéristique des Universités de la Suisse allemande, c'est l'échange constant de maîtres et d'élèves qu'elles font avec l'Allemagne. La similitude de l'organisation universitaire y est pour autant que la communauté de langue. A Bâle, par exemple, nous voyons au cours d'une seule année, la dernière, une série de mutations de ce genre : un professeur de philosophie, M. Groos, appelé à Giessen, un chef de clinique médicale, M. Müller, appelé à Munich, un professeur de philologie, M. Wackernagel, appelé à Gœttingue ; par contre un professeur extraordinaire et un privat-docent de Leipzig sont appelés à Bâle.

Les Universités de la Suisse romande n'ont pas avec celles de la France des relations aussi soutenues. Elles en ont cependant, grâce aux professeurs français qu'elles s'honorent de posséder, aux étudiants suisses qui vont en France et aux étudiants français qui leur rendent quelquefois leur visite. Ce printemps, du 17 au 23 mai, les élèves du laboratoire de géographie physique de la Sorbonne ont fait en Suisse une excursion dirigée par M. le professeur Ch. Vélain, assisté de MM. Lugeon, professeur de géologie à l'Université de Lausanne. Trois de leurs professeurs les accompagnaient, MM. Gallois, Molliard et Berget. Les autorités vaudoises et valaisannes se sont fait un plaisir d'accueillir les excursionnistes, dont les rapports avec les étudiants du pays sont devenus tout de suite ceux de vieux amis qui se retrouvent. Ils ont étudié la région de Lausanne, de Montreux, de Sion et de Zermatt, à l'aide d'un guide rédigé pour eux et d'après des cartes faites à leur laboratoire et commentées sur place par les spécialistes. Cette visite a laissé les meilleurs souvenirs à ceux

qui l'ont reçue ; ils espèrent qu'elle n'en laissera pas de moins bons à ceux qui l'ont faite. M.

P.-S. — Il faut en parler, décidément. Voici le cas : M. Vetter, professeur de philologie germanique à l'Université de Berne, mais non pas recteur, quoi qu'on en ait dit, assistait récemment aux fêtes du jubilé du musée germanique, à Nuremberg. Il y était délégué par l'Université de Berne, et fit un discours, comme tout le monde, mais avec moins de bonheur que beaucoup d'autres. Car il lui arriva de déclarer que la Suisse était une province intellectuelle de l'Allemagne. Il ajoutait que cette « province s'était réservé des droits bien déterminés ». Cette restriction ne parut pas suffisante à ses compatriotes, et les étudiants de Berne lui firent après son retour un charivari où la police intervint, sabre au clair, avec une brutalité inexcusable. L'opinion publique en fut vivement émue ; les journaux, parfois à court de copie, en ces jours de grande chaleur, ne tarissaient pas sur M. Vetter et sur son éloquence. Le Sénat des professeurs de l'Université de Berne, réuni en séance plénière, vota une déclaration où il exprimait ses regrets de ce que le discours de M. Vetter eût été de nature à provoquer des malentendus. M. Vetter donna sa démission.

Entre temps, les journaux allemands avaient pris fait et cause pour l'orateur, et quelques-uns dénoncèrent dans une polémique fort âpre, la prétendue animosité des Suisses à l'égard de l'Allemagne. Voilà comment, par les suites d'un discours pangermaniste d'un professeur suisse, les Suisses sont en train de passer en Allemagne pour des germanophobes. Ils ne sont ni l'un ni l'autre, mais ils tiennent à leur indépendance autant qu'à leurs bonnes relations avec tous leurs voisins, et ils prétendent qu'à défaut d'une langue, d'une littérature et d'une race, ils ont l'unité de la volonté nationale ; comme on le voit, le débat s'est assez élargi et assez élevé, peu à peu, pour perdre de son amertume, ce qui permettra peut-être à M. Vetter de retirer sa démission ; la Faculté de philosophie de Berne le lui a demandé.

Cet incident a fait beaucoup de bruit et beaucoup ému les esprits. Il sera bientôt oublié, comme celui que Gottfried Ketter avait provoqué, voici trente ans, dans des conditions assez semblables. Mais il révèle un état d'esprit dont il faut tenir compte pour comprendre les relations de la Suisse allemande et de l'Allemagne : le pangermanisme qui triomphe en ce moment chez nos voisins d'Outre-Rhin n'a aucune chance de succès auprès des Suisses allemands. C'est une antique amitié qu'ils ont pour leurs voisins, rien de moins, mais rien de plus. M.

Dijon

M. E. Gaudemet, agrégé à la Faculté de droit d'Aix, a été chargé à Dijon du cours de droit civil devenu vacant par le transfert de M. Gény à Nancy. A la suite du concours, qui s'est terminé en novembre, deux nouveaux agrégés ont été attachés à la Faculté de droit, MM. Allix et Champeaux : M. Allix a été chargé du cours d'économie politique pour la licence, et M. Champeaux d'un cours de droit romain.

Marseille

Faculté libre de Marseille. — Nous apprenons la nomination comme doyen de M. Autran. C'est un excellent choix. Avocat, directeur de l'importante *Revue internationale de droit maritime*, secrétaire général du *Congrès international de droit maritime* en 1900, auteur d'ouvrages estimés, M. Autran dirigera avec la plus grande compétence cette faculté libre de droit de Marseille qui rend de si grands services, en attendant que les pouvoirs publics se décident à transporter le siège de l'Université dans notre grande cité commerciale méditerranéenne.

Caen

Faculté de Droit: *Chaire nouvelle.* — Un décret du 29 décembre 1901 a créé une chaire d'économie politique et histoire des doctrines économiques. Elle embrasse deux des enseignements du doctorat économique, et est distincte de la chaire d'économie politique correspondant à l'enseignement de la première année de licence. Sa création porte à douze le nombre des chaires magistrales existant à la Faculté.

Cours libre. — La Faculté et le Conseil de l'Université ont autorisé, pour l'année scolaire 1901-2, un cours libre d'économie coloniale fait par M. Aspe Fleurimont, licencié en droit, conseiller du commerce extérieur de la France, qui a séjourné plusieurs années à la Guinée française. Il n'existe pas, jusqu'à présent, à Caen, de cours officiel sur l'économie et la législation coloniales.

Cours publics. — Cette institution a continué à fonctionner à la Faculté pendant la présente année scolaire. Deux cours publics ont eu lieu durant le semestre d'hiver. L'un a été fait par M. René Worms, agrégé, qui y a poursuivi ses études sur l'histoire du socialisme, commencées dans les cours publics des années précédentes. Il a traité, cette fois, du socialisme en Angleterre. L'autre a consisté dans le cours libre de M. Aspe Fleurimont, qui a porté sur la colonisation française, spécialement dans l'Afrique occidentale.

Fondation Thiers

Notre éminent collaborateur, M. Boutroux, a été chargé de diriger la Fondation Thiers, où il succède à M. Jules Girard. On ne pouvait faire un meilleur choix. M. Boutroux se propose avant tout, croyons-nous, d'encourager les jeunes gens dans leurs recherches scientifiques.

Le Monument de Jean de Luxembourg à Crécy

Le Conseil municipal de Paris s'est inscrit pour une somme de 3.000 francs (Voir *Revue* du 15 juin, p. 561).

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

Paul Collinet, professeur à la Faculté de droit de Lille. — ***L'ancienne Faculté de droit de Douai (1562-1793)***. Tome IX des ***Travaux et mémoires de l'Université de Lille***, 1 vol. in-8 de III-220 pages. — Lille, 1900.

M. Collinet a écrit une très solide étude sur l'histoire de la Faculté de droit de Douai. Déjà M. G. Cardon, dans un excellent livre sur l'Université douaisienne, avait donné quelques détails sur cette Faculté ; mais il n'avait étudié que les origines. M. C. retrace toute l'histoire de la Faculté, du XVIe siècle à la Révolution, et il le fait avec une remarquable richesse de documents puisés à toutes les sources françaises et belges. C'est sur cette question un travail complet et définitif qui ajoute de très intéressants détails à l'histoire générale de l'éducation en France.

L'Université de Douai fut créée en 1562, par Philippe II, souverain des Pays-Bas, pour lutter contre l'hérésie qui menaçait cette contrée. Elle se composait de cinq facultés : théologie, droit canon, droit civil, médecine, arts. La Faculté de droit ou plutôt les Facultés de droit de Douai, installées dès 1562, furent très prospères au XVIe siècle et au XVIIe ; au début du XVIIe siècle elles comptaient 150 étudiants et 7 professeurs ; mais elles déclinèrent peu à peu sous la domination française, n'eurent plus que 5 professeurs, en y comprenant le professeur de droit français, et qu'un nombre de plus en plus restreint d'étudiants, 65 vers 1775 et 30 seulement en 1790. Elles furent supprimées le 15 septembre 1793 avec toute l'Université.

L'Université avait sous la domination espagnole des revenus assez considérables qui lui étaient fournis par la ville de Douai, par un certain nombre de grandes abbayes de la région, par le gouvernement des Pays-Bas. Ils montaient au XVIIe siècle à 40.000 livres. Mais, sous la domination française, ils tombèrent à 18.000 livres : beaucoup d'abbayes, restées espagnoles, ne donnèrent plus rien, et plusieurs abbayes françaises réussirent à se libérer de cette charge, sous le prétexte du changement de gouvernement. Cet appauvrissement fut une des causes principales qui entraînèrent la décadence des Facultés de droit, comme des autres Facultés. Les revenus de l'Université servaient en partie à appointer les professeurs ; ceux-ci recevaient, d'abord un traitement fixe, pris sur le fonds de l'Université, ensuite des sommes variables, payées par les étudiants pour leurs inscriptions et leurs examens — ce que les Allemands pratiquent encore sous le nom de Collegiengeld. Le traitement fixe variait de chaire à chaire, ou plutôt de professeur à professeur ; au XVIe siècle les uns ont 500 florins, les autres 300. Au début les professeurs n'étaient pas recrutés par voie de concours ; il en fut ainsi jusqu'en 1680. Pour avoir des pro-

fesseurs, on s'était adressé à Louvain, et le roi avait nommé Jean de Vendeville, Jean Ramus, Boetius Epo, Puessen, pour enseigner, les deux premiers le droit civil, les derniers le droit canon ; le Magistrat de Douai devait, dans la suite, nommer les professeurs, sur l'avis de l'Université ; mais il n'en fut pas ainsi, et ce fut un conseil spécial, composé de trois commissaires de la ville et de trois commissaires de l'Université qui dut, dès 1571, nommer les maitres. Ce conseil administrait les revenus ; les six membres qui le composaient s'appelaient « les proviseurs de la dot ». Ce régime, créé par Philippe II, remanié, en 1571, par le duc d'Albe, fut complètement transformé en 1680 par Louis XIV. Alors les places sont données au concours ; le jury est composé des professeurs de la Faculté. Mais le gouvernement ne s'astreint pas toujours à cette règle. il accorde des faveurs spéciales à certaines personnes qu'il nomme sans concours, à la grande indignation du Conseil de l'Université et du Parlement. Avec la Révolution, nouveau changement : c'est le recrutement sans concours; le directoire du département doit nommer aux chaires vacantes, jusqu'à ce que l'Assemblée ait décrété l'organisation nouvelle (loi du 15-17 avril 1791); mais arrive le décret du 15 septembre 1793 qui supprime les Universités.

Les étudiants, plus nombreux sous le régime espagnol que sous le régime français, se trouvent placés sous la surveillance étroite de l'Université ; ils logent dans des séminaires, quelquefois dans des auberges ; mais on veille sur eux. On leur laisse quelque liberté au Collège des bacheliers, institution particulière à l'Université douaisienne, sorte d'académie d'émulation, où les bacheliers s'exercent à soutenir de petites thèses, sous la présidence d'un doyen de leur choix. Ce doyen acquiert certains privilèges, celui, notamment, de soutenir sa thèse de licence solennellement, devant une assemblée nombreuse et choisie invitée à l'entendre. Il est vrai qu'au XVIII[e] siècle, ce n'était guère le plus digne qui était choisi pour doyen par les jeunes bacheliers, il y eut des cabales, on donna cet honneur à celui qui devait offrir le meilleur repas ; le Collège devint un centre de joyeuse vie, trop joyeuse pour les austères professeurs de la docte Faculté qui cherchèrent à rétablir le bon ordre et nommèrent eux-mêmes le doyen du Collège. C'est que l'esprit de la Faculté était austère. L'Université avait été fondée pour soutenir la bonne et saine doctrine catholique, résister à la réforme protestante qui menaçait de s'introduire dans un pays voisin de la Hollande et de l'Angleterre. Les professeurs étaient animés du plus pur esprit catholique, ultramontain, et cela jusqu'au XVIII[e] siècle ; c'était un vestige de la domination espagnole de Philippe II et du duc d'Albe. C'est ainsi qu'en 1682 les Facultés de droit canon et de théologie ne voulurent pas enseigner la Déclaration des quatre articles, et que, même en 1764, au moment de l'expulsion des jésuites et de la plus grande puissance de l'esprit gallican, un professeur de théologie, Callens, décidé à enseigner les quatre articles, hésitait pourtant à le faire de son propre mouvement, dans la crainte de « se brouiller avec toute l'Université et de troubler la paix et l'union qui y régnaient ». Mais la Faculté de droit fut obligée de se rendre, sous la pression du Conseil du roi et du Parlement de Flandre.

Telle est, en résumé, l'histoire de cette Faculté de droit de Douai qui a été retracée avec tant de science précise par M. C. On assiste à l'évolution de ce corps enseignant du XVI[e] au XVIII[e] siècle, et on arrive à cette con-

clusion, c'est que, si le mode de recrutement des maîtres a varié, si leurs revenus n'ont pas toujours été les mêmes, ni leurs élèves toujours aussi nombreux, il est une chose capitale, qui, elle, n'a pas changé : l'esprit de la Faculté. On le vit bien en 1791 ; le décret du 22 mars avait prescrit le serment civique à tout fonctionnaire. Les professeurs de l'Université de Douai le refusèrent, sauf un, Delecroix, professeur d'histoire. L'esprit ultramontain ne pouvait se résoudre à accepter la Révolution.

Ph. Sagnac.

Henry Vignaud. — *La lettre et la carte de Toscanelli* (« Recueil de Voyages et documents pour servir à l'histoire de la Géographie », t. XVII). — Paris, Ernest Leroux, 1 vol. in-8, XXIX-319 pp., 2 pl.

On attribue généralement dans la genèse des projets de Christophe Colomb, une part prépondérante à l'astronome florentin, Paolo Toscanelli del Pozzo. C'est à lui que reviendrait l'idée majeure de la découverte possible des Indes par l'Ouest. Il l'aurait exposée, dès 1474, dans un mémoire adressé — avec carte à l'appui — à un chanoine portugais, conseiller du roi Alphonse V. Il l'aurait plus tard communiquée, développée, commentée à Christophe Colomb. Telle est la version traditionnelle (on pourrait presque dire : officielle), adoptée par tous les historiens de la découverte par tous les biographes du découvreur, depuis l'auteur des *Istorie* (qui est peut-être le propre fils du grand homme) jusqu'à M. Harrisse qui, en 1871, trouva, au « Cabildo » de Séville, l'original de la lettre de Toscanelli au chanoine Martins. Contre tant de témoignages considérables, M. Henry Vignaud ne craint pas de s'inscrire en faux, dans le présent volume, destiné, par sa science des textes, sa critique acérée, sa forte logique et son intérêt, à un grand succès. Il montre péremptoirement : 1° que les écrits *authentiques* de Toscanelli ne contiennent aucune allusion à la navigation par l'ouest ni aux rapports épistolaires du savant italien soit avec Martins, soit avec Colomb ; 2° que le mémoire à Martins peut, d'autre part, être difficilement attribué, en sa latinité douteuse, à un humaniste élégant tel que Toscanelli ; 3° qu'au surplus on ne sait rien du nommé Martins, personnage, semble-t-il, imaginaire ; 4° qu'enfin les lettres de Colomb ne font nulle part mention de Toscanelli. M. Vignaud conclut donc, en envoyant la « lettre et la carte de Toscanelli » grossir le trésor des apocryphes célèbres.

Dans une seconde partie, aussi captivante, quoique plus conjecturale que la première, M. Vignaud poursuit le fabricant de documents, l'habile organisateur d'une mystification qui dure depuis quatre longs siècles et met la main, non sans raison, sur le frère même de Colomb, Barthélemy, d'ailleurs calligraphe réputé. Pourquoi Barthélemy, se mêlant de faire des faux par piété fraternelle, a-t-il appliqué son industrie à engager son frère sous l'inspiration d'autrui ? N'aurait il pas mieux valu libérer de tout emprunt de ce genre l'illustre navigateur ? Si l'on admet, avec M. Vignaud (qui reprend ici, en l'étayant de nouvelles preuves, la thèse soutenue, il y a huit ou dix ans, par l'abbé Lorenzoy Leal), si l'on admet qu'à Hispaniola, Colomb avait eu pour devancier le pilote Alonso Sanchez de Huelva, il faut convenir que Barthélemy fut, en l'occurrence, et dans le choix de l'instigateur imaginaire qu'il a substitué à l'instigateur réel, d'un machiavélisme aussi sagace que malfaisant. Aux yeux de

la postérité, Colomb, utilisant les confidences d'un marin de profession qui, pour un morceau de pain, lui aurait vendu le secret de la route vers Haïti, après l'y avoir précédé, ne pouvait, ne devait être que le continuateur heureux d'un héros infortuné. Il perdait le prestige du chercheur d'inconnu, qui est la moitié de la gloire. Au contraire, réalisant les vues d'un savant de cabinet, d'un théoricien comme Toscanelli, il devenait le *premier*, le seul « descubridor » du Nouveau Monde. On voit l'originalité et la vigueur de ces déductions. En résumé, l'étude de M. Vignaud mérite une place de choix dans la littérature colombienne, si riche et si touffue. Désormais, personne n'écrira ou ne parlera sur ces questions, sans avoir recours à ce beau travail, et pour avoir le droit d'en repousser les assertions, tous devront, d'abord — tâche épineuse — prendre la peine de les réfuter.

Léon Lejeal.

Léon Bollack. — *La langue bleue.* — Paris, 1899.

Le Volapuk est mort au lendemain de sa naissance. Il répondait cependant au besoin universellement reconnu d'une langue pratique internationale. M. Bollack, attribuant sa fin prématurée à la trop grande complication de son organisme et à son manque absolu de principes philosophiques, a créé, à l'usage des peuples de race aryenne, un nouvel idiome qu'il nous présente comme simple, précis, clair, concis, facile à apprendre, facile à écrire et à parler, assis enfin sur de solides bases philosophiques. A tant de qualités si précieuses s'en ajoute une autre : doré par un reflet de poésie, il s'appelle la langue bleue : la marguerite est son emblème ; on composerait les mots comme on effeuille une marguerite. Faut-il que tant de mérites nous laissent sceptique. J'ai trouvé dans la création de M. Bollack d'excellentes intentions, un but fort mesuré, de la clarté, des inventions fort ingénieuses, mais j'avoue en rougissant que je ne trouve pas le Bollack aussi facile à apprendre que le prétend l'auteur. En tout cas, malgré Max Muller, je suis convaincu que, pour arriver à forger une langue internationale artificielle, il faudra connaître, un peu mieux qu'aujourd'hui, *toutes* les lois qui régissent la vie des langues. Si jamais on y parvient, on aura donné le jour à un être sans vie. La vie, c'est le mouvement, le changement, la transformation. A la première transformation qu'elle subira, votre langue ne sera plus universelle, à moins que vous n'ayez la prétention de lui dicter d'avance la manière de se transformer sur tous les points de son immense empire. Chaque peuple, chaque individu, chaque génération a sa manière de prononcer, d'accentuer, de voir, de sentir. Quelle Académie aura la force de résister au torrent des changements imposés par ces causes fatales ? Et alors nous voilà revenus à la tour de Babel.

X.

G. Dubray. — *Gentillesses de la langue française*, 2e édition, Vienne.

Le titre est alléchant ; aussi je lui pardonne de ne pas être d'une exactitude scientifique. L'ouvrage n'apprendrait rien à des Français ; il s'adresse aux étrangers désireux non seulement de parler correctement notre langue, mais encore de parsemer leurs discours de ces « gentillesses » qui sont le sel de la conversation et dénotent de suite des habitudes de penser et de

parler vraiment françaises. Si M. Debray parvenait à apprendre aux étrangers l'emploi des « jolis mots » qu'il a recueillis, ses élèves pourraient se flatter d'être dans leur conservation aussi français que les plus vrais Français de France. Car chacune de ces « gentillesses » fait admirablement revivre le passé de nos aïeux, dévoile leurs pensées, leur malice, leur finesse, leurs goûts, leurs aversions et jusqu'à leurs croyances intimes. D'ailleurs, il n'y avait qu'à se baisser pour ramasser à pleines mains de quoi faire un énorme bouquet de ces fleurs françaises. Mais, transplantées, garderont-elles leur éclat et leur parfum sous d'autres climats? Peut-on à Vienne — même avec d'excellents maîtres — prendre l'accent du faubourg St-Antoine? Des « gentillesses » qui ne naîtraient pas spontanément sur les lèvres perdraient leur grâce naïve : employées sans un naturel parfait, elles feront paraître pédant ou lourdaud — peut-être les deux à la fois — et ne seront plus « gentilles ».

X.

Fondazione Villari. — Florence, Barbèra, 1900. — **Angelo De Gubernatis.** *Fibra : pagine di ricordi.* Rome, Forzano, 1900.

L'illustre historien de Savonarole et de Machiavel, M. Pasquale Villari, accomplissait en novembre dernier sa quarantième année d'enseignement. A cette occasion des savants de toute nation lui ont offert une fête digne de lui. Dans une cérémonie où l'on se montrait toutes les illustrations de Florence, d'éloquents discours lui ont été adressés auxquels il a répondu avec une verve étincelante, une chaleur communicative ; et il restera de cette fête un souvenir durable et utile. Une souscription internationale a produit, tous frais déduits, une somme d'un peu plus de 45.600 francs qu'on emploiera, sous le nom de fondation Villari, à une bourse triennale qui sera donnée au concours tous les trois ans à l'auteur du meilleur Mémoire sur une question historique proposée par une Commission spéciale. Cette Commission choisira chaque fois le sujet du Mémoire parmi les matières d'histoire italienne ou étrangère, politique, littéraire, artistique, philosophique ou religieuse, qui se trouveraient alors momentanément négligées. Le bénéficiaire de la bourse devra rendre compte tous les ans de ses recherches et présenter à la fin de la troisième année un travail qu'il sera tenu de faire imprimer. Espérons que cette libéralité, jointe à l'exemple des ouvrages de M. Villari, encouragera les jeunes érudits italiens à s'élever au-dessus des petits sujets où ils dépensent trop souvent le zèle le plus méthodique et le plus judicieux !

Un autre savant italien vient de mériter de semblables honneurs par des titres tout différents, par une curiosité mobile et fine sous laquelle on aperçoit la générosité, la sympathie d'un homme dont l'âme est aussi ouverte que l'esprit. M. De Gubernatis ne se cache pas pour dire que cette ouverture de cœur est sa meilleure qualité. Il tient avec raison qu'il y a cent manières d'être utile à sa patrie et que chacun doit la servir selon ses facultés. Certains hommes naissent avec une vocation spéciale ; ils font bien de s'y livrer exclusivement. Un autre naît avec le don de faire aimer tout ce qu'il aime, et il aime tout ce qui est beau. Pourquoi ne serait il pas tour à tour poète, dramaturge, critique, indianisant, fondateur de Revues, si partout il sème les aperçus nouveaux, pique l'émulation, suscite le dévouement ? M. De Gubernatis, en se livrant à la variété de ses goûts, a fait preuve, non de légèreté, mais de jugement.

Son nouveau livre, imprimé par souscriptions, est très hardiment conçu. D'ordinaire, un homme qui écrit ses mémoires s'y cache de temps en temps parmi ses contemporains. Ici l'auteur reste tout le temps sur la scène et ne nous parle des autres que dans la mesure où ils se sont intéressés à lui. Le livre attache néanmoins par un accent de candeur. On dira que c'est une apologie et non une confession ; mais la confession d'un homme qui n'a guère péché que par généreuse imprudence n'est-elle pas forcément une apologie ? Ces imprudences, on ne les compte plus dans la vie de M. De Gubernatis, et elles sont fortes. Il s'est laissé un moment séduire par Mich. Bakounin : et il a fallu les déclarations cyniques de son maître en socialisme pour lui ouvrir les yeux. Une propriété qu'il avait payée 8000 francs s'est trouvée bientôt lui en coûter 80.000, sans qu'il s'en aperçût. Acquéreur d'une imprimerie, il a offert à ses ouvriers, en guise de salaire, une part égale à la sienne dans les bénéfices et s'est entendu répondre qu'on voulait bien en effet partager avec lui les chances de bénéfice, mais non les chances de ruine. Invité à chercher un moyen de donner du travail aux artisans de Florence, il a en une minute improvisé un plan gigantesque : exposition, sous le vocable de Béatrix, des ouvrages en tout genre de la femme italienne dans un théâtre loué et transformé *ad hoc*, avec conférences, cantates, reconstitution des boutiques et places de la vieille Florence, véritable merveille mais qui coûta à l'inventeur tout son argent liquide et l'obligea à vendre une propriété, partie de ses livres et toute une galerie de tableaux. L'humeur aventureuse de M. De Gubernatis est si connue que tout le monde rêve d'en abuser. Tantôt des campagnards essaient de lui rendre la vie insupportable afin de racheter pour rien une terre dont il a décuplé le prix ; tantôt la fille d'une princesse russe se sert de son nom pour essayer d'escroquer de l'argent.

Mais il faut remarquer d'abord que c'est toujours lui qui paye sa témérité. On peut en toute conscience admirer la puissance de propagande par laquelle il trouve en un instant des collaborateurs de premier ordre pour ses entreprises : car il se ruinera peut-être, mais il ne ruinera personne, et c'est là un trait qui le met à part dans la classe des inventeurs. Il joint à un zèle ardent pour l'intérêt public, un scrupule délicat sur ses devoirs personnels : à 23 ans, chargé de cours de sanscrit à Florence et sur le point de devenir titulaire, il avait, pour passer au socialisme, donné sa démission dans une lettre où il qualifiait le ministère d'*immoral* ; mais aussitôt il sent l'inconvenance de cette expression appliquée à des hommes très honorables qui lui ont toujours voulu du bien, et, après une nuit d'insomnie, il télégraphie qu'il maintient sa démission mais regrette les termes dans lesquels il l'a donnée. Ce qui distingue encore sa candeur, c'est qu'elle n'a rien de timide : il sait tenir en respect ceux qui l'escomptent ; il réplique, au besoin, avec une redoutable énergie (v. le sonnet de la p. 328), et il y a autant de noblesse que d'esprit dans la façon dont il enterre les inimitiés passagères (v. p. 320, sqq).

Il est facile d'être plus sage que M. De Gubernatis, mais ses témérités ne sont pas à la portée de tout le monde.

CHARLES DEJOB.

Georges Le Bidois. — *De l'action dans la tragédie de Racine*, 1 vol. chez Poussielgue, éditeur. Paris, 1900 — *De Comoedia et de nostratibus scenicis poetis quid judicaverit Bossuetius*, 1 vol. chez Poussielgue. 1900.

La thèse française de M. Le Bidois a tout d'abord le mérite, assez rare par le temps qui court, d'être un livre de critique littéraire plutôt que d'érudition : si elle paraît souvent un peu longue, ce n'est pas qu'elle soit encombrée ou grossie de documents, pièces justificatives — d'une utilité parfois peu justifiée — appendices, et autres accessoires ordinairement chers aux jeunes docteurs. M. Le Bidois n'a pas cherché un grand inconnu à découvrir ou à réhabiliter : il nous parle de Racine, déjà envisagé sous tant d'aspects, dans les salles même du Doctorat ; il a trouvé avec raison que la critique n'avait pas épuisé le « sujet », et il a groupé fort heureusement dans sa thèse toute une série d'aperçus sur l'*action dans la tragédie de Racine*.

Cette étude, qu'auront intérêt à lire les purs lettrés tout aussi bien que les hommes de métier, est inspirée d'un bout à l'autre par un sentiment d'admiration dont l'auteur ne se défend pas et qu'on aurait mauvaise grâce à lui reprocher ; il est fâcheux seulement que cette admiration — un peu bien voisine peut-être de « l'admiration professionnelle » — aboutisse à un parti-pris de panégyrique dont M. Le Bidois n'a pas conscience (page 331) mais qui n'en est pas moins au fond de toutes ses conclusions, comme de toutes les discussions qu'il soutient contre l'indépendance de jugement de Taine et les spirituelles sévérités de M. Faguet. Les arguments de M. Le Bidois, quelque complaisance qu'ils décèlent pour le « divin » Racine, n'en sont pas moins des arguments de valeur, étayés sur la connaissance très exacte d'un génie évidemment familier, et éclairés par d'ingénieux rapprochements avec Corneille et Shakespeare. Si l'étude tourne parfois à l'apologie, il faut du moins en louer la solidité autant que l'accent de conviction.

Un reproche — moins tempéré d'éloges — qu'on ne peut manquer d'adresser à la thèse de M. Le Bidois, c'est d'avoir, sous un titre qu'il a cru à tort très élastique, traité à peu près toutes les questions que soulève l'étude du théâtre de Racine. on livre a trop l'air d'un recueil de dissertations — bien ordonnées d'ailleurs, et bien écrites — à l'usage de candidats à la licence : je n'en veux pour preuve que le développement sur l'amour (pages 183-207) et la défense du récit de Théramène (pages 111-114). On ne voit pas — si l'on y met quelque bonne volonté — une seule qualité de Racine qui ne soit sous un certain jour un « principe d'action », ni même un seul vers de ses tragédies où ne se révèle le don de faire « agir » les personnages : le drame n'est-il pas, par étymologie, tout « action » ? A ce compte, l'action dans Racine n'est-elle pas la tragédie même ? — C'est évidemment aller trop loin. Dans son avant-propos, M. le Bidois semble avoir eu une notion plus juste, plus précise surtout, de l'action : j'y verrais volontiers avec lui cette qualité — fort rare — d'un poëme dramatique où les personnages sont si bien étrangers au poëte — « si bien en scène » (p. VIII) — qu'ils sont eux-mêmes, par le développement naturel de leurs caractères, par leur action intime, les auteurs de tous les événements qui se déroulent, les véritables générateurs des péripéties et du dénouement. A cet égard, il n'est pas de poëme où l'action soit plus forte et plus « tragique » que dans Œdipe Roi, et il en est peu où elle

soit plus illusoire que dans Rodogune ou dans Hernani. Or, Racine est de la famille de Sophocle presque autant que de celle d'Euripide, et M. Le Bidois aurait pu écrire, sur cette question restreinte, une centaine de pages excellentes; on n'en trouve que les promesses ou les débris dans le gros volume de 340 pages que lui imposaient, croyait-il, les habitudes des érudits en apprentissage. Que n'a-t-il eu jusqu'au bout le courage de se séparer d'eux ?

La thèse latine de M. Le Bidois sur les *Maximes et réflexions sur la Comédie* de Bossuet — outre qu'elle est écrite dans un latin facile et parfois élégant — témoigne des mêmes qualités de conscience et de solidité que la thèse française. Elle contient une analyse très complète du quasi-pamphlet de Bossuet, une critique très mesurée de ses sévérités envers le théâtre contemporain et une justification très sage de ses sentiments.

G. Ferté.

René Jacquelin. — *Une conception d'ensemble du droit administratif.* — Paris 1899, Giard et Brière.

Dans son *Précis du droit administratif* (3e édit.), M. Hauriou avait soutenu que les différentes manifestations de l'activité de l'administration se répartissent en trois catégories : les actes de puissance publique, dans lesquels l'administration procède par voie d'autorité et de commandement; les actes de puissance privée, dans lesquels on ne rencontre aucune parcelle de puissance publique ; et, enfin, entre ces deux catégories, les actes de gestion, intervenant principalement à l'occasion des services administratifs, dans lesquels la puissance publique se traduit de façon limitée. Dans cette classification, la catégorie des actes de gestion restait quelque peu indéterminée et réclamait un développement complémentaire par la construction d'une théorie sur la gestion administrative. C'est dans ce but que le savant professeur de Toulouse publia il y a deux ans une étude sur « *la gestion administrative* » dans laquelle il soutient cette théorie ingénieuse qu'il y a gestion administrative toutes les fois qu'il y a collaboration des administrés à l'action administrative et cette collaboration peut se présenter sous différentes formes : soit dans une gestion contractuelle, soit dans une gestion pécuniaire, soit dans une gestion par bons offices, soit enfin dans une gestion forcée, dans laquelle la collaboration est imposée par la contrainte. Dans tous ces cas du reste, la collaboration s'analyse en « une certaine forme de société ».

Cette théorie hardie allait rencontrer des contradicteurs. Il était naturel que la première critique vint d'un esprit aussi fin et subtil que celui qui avait produit la théorie. Dans la courte mais substantielle brochure que j'analyse, M. Jacquelin s'est attaché à ruiner le principe même de la thèse de M. Hauriou. Il reproche à cette notion nouvelle de la gestion d'être tellement souple et insinuante qu'elle peut tout englober. Sans doute, dit-il, il y a dans la gestion administrative une certaine collaboration des administrés, mais il en est de même dans la puissance publique proprement dite, car celle-ci suppose toujours une certaine coopération des individus. L'administration ne peut, en effet, se maintenir et fonctionner que de l'accord et grâce à la soumission volontaire de l'ensemble des particuliers. De sorte qu'en définitive, à s'en tenir à l'idée de collaboration de M. Hauriou, tout acte de l'administration serait un acte de gestion.

Cette critique n'est qu'en partie seulement vraie. Répondant à M. Jacquelin, M. Hauriou dit, dans la nouvelle édition de son *Précis* (4e édit., 1900, p. 236 note), qu'il est inexact que la catégorie de la gestion doive absorber toute la puissance publique ; à côté de la voie de gestion, il subsistera toujours la voie d'autorité, parce que, même dans l'exécution des services, il y aura toujours à assurer l'application de la légalité ; la voie de gestion se juxtapose plutôt qu'elle ne se substitue à la voie d'autorité.

Mais il y a plus. Dans la mesure même où elle est vraie, la critique ne semble pas avoir la portée que voudrait lui donner son auteur. En effet, désireux de présenter à son tour une théorie nouvelle des actes administratifs, M. Jacquelin avance cette formule que l'activité de l'administration évolue entre deux points extrêmes : la puissance publique et la patrimonialité. Il y a une hiérarchie des actes de l'administration comme il y a une hiérarchie des personnes administratives. Dans la première comme dans la seconde, l'idée de puissance publique décline graduellement jusqu'à celle de patrimonialité. Dans la hiérarchie des actes, on peut remarquer la gradation descendante de la puissance publique depuis l'acte de gouvernement jusqu'à l'acte de personne privée, en passant par l'acte d'administration pure ou discrétionnaire, l'acte réglementaire et l'acte administratif proprement dit. Dans la hiérarchie des personnes administratives, on rencontre au sommet l'Etat, qui implique le plus entièrement le caractère de puissance publique, et, au dernier degré de l'échelle, les établissements d'utilité publique, qui admettent de manière presque exclusive le caractère de patrimonialité. Entre eux, les départements, les communes, les établissements publics occupent les degrés intermédiaires. Il y a dans l'activité de chaque personne administrative une part à faire à la puissance publique et une part à la patrimonialité. Ce qui est essentiel, c'est d'établir un juste équilibre entre ces deux domaines, car le développement exagéré de la patrimonialité se fait au préjudice de la satisfaction des intérêts de la société et celui de la puissance publique au détriment des droits et de la liberté des individus. Cette construction, qui trouve du reste son point de départ dans les écrits mêmes de M. Hauriou (*Précis*, 3e édit., p. 526 et 527), est assurément belle et M. Jacquelin la présente dans une forme claire et saisissante, mais les conséquences que cet auteur veut en tirer sont loin de valoir les résultats auxquels aboutit la théorie de la gestion.

Il n'est pas difficile de le prouver. Pour M. Jacquelin, il faut donc chercher un juste équilibre entre le domaine de la puissance publique et celui de la patrimonialité. Si la puissance publique, étant la garantie même des droits de l'individu, doit être reconnue, elle réclame cependant des limites et il faut que celui qui la détient ne puisse la détourner de sa véritable destination et la faire servir à son profit exclusif. Or, le meilleur moyen pour atteindre cet idéal serait de bien appliquer le principe de la séparation des pouvoirs et, par conséquent, de supprimer la justice administrative, en tant que justice indépendante. Les tribunaux administratifs devraient être une branche d'une seule justice, soumis au contrôle suprême d'une cour unique, au même titre que les tribunaux ordinaires. A ces derniers reviendraient tous les litiges soulevés par la patrimonialité, aux tribunaux administratifs seraient, au contraire, réservés tous ceux qui résultent de la puissance publique. Mais M. Jacquelin

est bien forcé de reconnaître que, dans son système, les actes de puissance publique ne pourraient être ni annulés ni réformés par les tribunaux judiciaires-administratifs, car c'est là faire acte d'administrateur Cette prérogative appartiendrait exclusivement à l'administration qui statuerait, comme avant 1872, sous le contrôle et l'autorité du chef du pouvoir exécutif.

Pour M. Hauriou, au contraire, il ne s'agirait pas le moins du monde de supprimer la juridiction administrative. Sa théorie de la gestion peut être dans une certaine mesure envahissante, mais c'est justement son mérite. Actuellement, en effet, le contentieux de la gestion est de pleine juridiction et peut aboutir à la réformation, tandis que celui de la puissance publique est seulement un contentieux d'annulation. Elargir le domaine de la gestion pour y comprendre une bonne partie de la puissance publique c'est, dès lors, travailler à réduire le domaine du contentieux de l'annulation au profit du contentieux de la pleine juridiction; c'est, en d'autres termes, faire rentrer de plus en plus l'administration dans le domaine de la légalité, en soumettant la majeure partie de ses actes au contrôle le plus complet de la justice.

Ainsi, M. Jacquelin, tout en bouleversant le système de la juridiction administrative, qui a des racines profondes dans le pays, laisse à l'administration un domaine intangible, tandis que M. Hauriou, tout en se montrant plus conservateur, utilise les cadres existants pour atteindre plus facilement, et aussi plus complètement, ce qui est également l'objectif de M. Jacquelin : la meilleure garantie des droits et de la liberté de l'individu. Pour qui connait le développement historique du contentieux administratif et sait apprécier à leur juste valeur les résultats obtenus, il n'est pas douteux que c'est la théorie de la gestion qui, sinon dans son principe théorique du moins dans ses conséquences pratiques, contient la plus grande vérité scientifique. Comme le remarque très bien M. Hauriou dans la nouvelle édition de son *Précis* (p. 237, note), en réponse à la brochure de M. Jacquelin, la juridiction administrative est liée en France « à l'ensemble du régime d'Etat et c'est peine perdue d'essayer de la transformer isolément; il convient, dès lors, de s'accommoder à elle, d'en tirer tout le profit possible et d'en exprimer pour ainsi dire toute l'humanité qu'elle contient ».

NICOLAS POLITIS.

Henri Doniol, *membre de l'Institut*. — ***Histoire de la participation de la France à l'établissement des Etats-Unis d'Amérique. Correspondance diplomatique et documents.*** — Complément du tome V. — Paris, Imprimerie nationale, 1899.

On a pu admirer à l'Exposition universelle de 1889 le monument typographique exécuté par l'Imprimerie nationale, d'après la décision de M. le garde des sceaux, Martin Feuillée, en date du 8 juin 1884. C'était l'histoire de la participation de la France à l'établissement des Etats-Unis d'Amérique (correspondance diplomatique et documents), due à M. Doniol, alors correspondant, aujourd'hui membre de l'Institut. Conçu d'après le plan de Mignet (Succession d'Espagne), illustré en outre de magnifiques estampes, portraits, allégories et d'une carte de Capitaine qui aurait réjoui M. Drapeyron, l'ouvrage comprenait trois volumes, les deux premiers

publiés en 1886, le troisième en 1888. Un quatrième a paru en 1891, un cinquième en 1892, et dès l'apparition du troisième, l'Académie française lui décernait en 1890 le premier prix Gobert. Nous n'avons pas à refaire l'analyse de cette grande histoire de l'alliance franco-américaine, ni à couvrir de fleurs l'historien. Il vient d'y ajouter (1899) un complément en trois chapitres. Dans le principe, il n'avait point eu l'intention de dépasser la date du 20 janvier 1783, c'est-à-dire la conclusion des préliminaires de paix ; car « ce qui a suivi n'a été qu'une conséquence nécessaire, qu'un complément prévu ». Depuis M. Doniol a pensé qu'il n'était point sans intérêt de conduire le récit jusqu'à la paix définitive du 3 septembre 1783, et il ne semble pas qu'il se soit tompé. En effet, l'œuvre de Vergennes, de Rayneval et de lord Shelburne faillit être compromise par la crise ministérielle d'Angleterre, par la mauvaise grâce de Fox que gênait d'ailleurs l'opposition parlementaire, et, dans une certaine mesure, par le choix de négociateurs nouveaux. Vergennes avait dû rappeler Raynwal, l'ouvrier de la première heure ; et le chaleureux accueil fait à Londres à notre ambassadeur, le comte Adhémar de Montfalcon, n'empêchait point Fox de présenter une foule de réserves soit sur le traité avec la Hollande, soit sur l'intervention des puissances médiatrices, soit sur les questions de commerce, etc. L'abandon des négociateurs américains Jay et John Adams, qui avaient conclu isolément avec le Foreign-office, les exigences de l'Espagne prolongeaient les résistances anglaises. Mais la volonté de Georges III (qui était très volontaire) fut plus forte que l'amour-propre national et que l'égoïsme de son ministre. Soutenu par Frédéric II de Prusse, Vergennes se hâta d'en finir : le traité de Versailles fut signé le 3 septembre 1783. On y avait dépensé six mois, et le dispositif était à peine différent de celui des Préliminaires (Voir le texte du premier à l'annexe de la page 340 et celui du second à la page 488).

Le dixième et dernier chapitre est, comme de raison, en l'honneur du comte de Vergennes. Tout n'était pas fini pour lui après la paix. Il lui fallut orienter l'esprit de nos relations avec le nouvel état américain, affranchi par nos armes, panser les blessures de notre allié, Charles III d'Espagne, qui n'avait point obtenu Gibraltar, persuader les Hollandais que nous ne les avions point abandonnés, convaincre le Congrès américain de la correction de notre attitude et de la légèreté de ses agents. Le ministre du roi pouvait être fier de son œuvre : son vrai mérite fut modeste.

La matière de ces nouvelles pages a été surtout empruntée, comme celle des premières, aux correspondances diplomatiques, aux pièces du cabinet de Versailles et au dépôt de la guerre ; on y trouvera, entre autres documents, des lettres gracieuses de lord Shelburne à Vergennes, des instructions à nos agents diplomatiques qui méritent de tenir une place dans le Recueil édité par le ministère des affaires étrangères, de loyales déclarations de Franklin, d'éclatants témoignages rendus par Georges III lui-même à la bravoure de nos marins, des détails pittoresques sur la reprise des relations mondaines de l'aristocratie de Londres avec la haute société parisienne, etc. C'est une conclusion nécessaire et digne des cinq premiers tomes de ce magistral ouvrage, et nous pouvons attendre en toute sécurité, semble t-il, la publication des portefeuilles des comtes de Broglie, de Saint-Germain, de Sartines, de Maurepas et de Vergennes.

FÉNAL.



Ch. Borgeaud. — *Histoire de l'Université de Genève L'Académie de Calvin 1599-1798.* — Genève, Georg, 1900. In-4° de XVI-662 p. (1).

Les lecteurs de la *Revue* ont eu autrefois la primeur (2) du magnifique ouvrage que M. Ch. Borgeaud nous envoie aujourd'hui, superbement relié de parchemin blanc, timbré du sceau universitaire, *Lux scholæ Genevensis*, et des armes de la République.

Après une courte introduction sur les antécédents de l'Ecole de Genève, sur la charte de l'Empereur Charles IV et sur celle du pape Martin V, retrouvée par l'auteur dans les archives de Hanovre, M. Ch. B. divise son vaste sujet en quatre parties : il étudie d'abord l'*Œuvre de Calvin*, la réforme des études, les *Leges Academiæ*, les premiers lecteurs ; puis *Bèze*, les écoliers et les chaires du XVIe siècle ; ensuite, *le règne de la théologie*, l'ère de Dordrecht ; enfin, *le siècle des philosophes*.

Le point de départ du livre, c'est le caractère international pris par Genève après la chute de Berthelier : « La fondation de l'école (p. 81) fut la première manifestation extérieure de ce triomphe définitif de l'idée calviniste, et c'est à partir d'elle, on l'a remarqué, que Genève a commencé à faire de l'histoire universelle, qu'elle est devenue la Rome protestante ». Genève, et c'est le secret de son importance historique, Genève est une école (3), une école internationale. Les origines en sont françaises ; elle a pour pères spirituels Gouvéa et Mathurin Cordier, elle sort du collège de Guyenne. Ses élèves viennent de tous les coins du monde. Pour se faire une idée exacte de leur nombre et de leur variété, il ne suffit pas de s'en tenir au *Livre du Recteur* : M. B. montre que ce livre, dont on a exagéré l'importance, n'est pas un catalogue complet, mais seulement le registre des souscriptions à la confession de foi, obligatoires jusqu'en 1576 (4). Il y faut joindre d'autres documents, en particulier l'*Armorial des nobles seigneurs qui sont venus à l'Université*, lequel contient près de 300 blasons et encore plus d'autographes des XVIe et XVIIe siècles.

Internationale par son personnel, l'Académie de Calvin l'est par son action au dehors. Elle suscite des imitations un peu partout, surtout dans les pays de langue française, à Orthez, Orange, Saumur, Montauban, Sedan, Die, mais aussi à Glasgow, St-Andrew, Edimbourg. Même Heidelberg se réorganise sur le plan genevois.

C'est donc bien à son école que cette petite ville est redevable de la place lumineuse qu'elle tient dans le monde : « Lorsque Calvin eut achevé sa tâche (p. 83), il avait assuré l'avenir de Genève, pour autant que le génie d'un homme peut fonder, en faisant d'elle, tout ensemble, une église, une école et une forteresse. Ce fut la première place forte de la liberté, dans les temps modernes. Par elle, plus que par ses écrits, celui qui l'avait plantée au cœur de la vieille Europe, fut le père spirituel de Coligny, de Guillaume le Taciturne et d'Olivier Cromwell ».

Il faut évidemment s'entendre sur ce qu'était la « liberté » genevoise. M. B. en donne une excellente définition (p. 80) : « Les chefs de la réforme

(1) Publié sous les auspices du Sénat universitaire et de la Société académique.

(2) T. XXXII.

(3) Michelet avait déjà dit ce mot profond : « *l'école des martyrs* ».

(4) Voy. p. 141 le texte, remarquable, par la largeur des motifs, qui supprime cette obligation.

avaient proclamé le libre examen. *Mais leur libre examen n'excluait pas la notion catholique de l'hérésie*. C'était le droit, et même l'obligation féconde de lire. *Mais il fallait lire comme eux avaient lu.* Puisque la science pouvait produire un Michel Servet, il était important que ses avenues fussent surveillées et que les clefs fussent commises à la seule autorité capable de faire bonne garde ».

Bèze avait cependant l'idée d'une grande école, qui ne serait pas la servante exclusive de la théologie. Il fit des efforts pour la placer sous le contrôle non de l'Eglise, mais de l'Etat (1), pour y établir l'enseignement du droit (avec Hotman et Godefroy), de la médecine, des « arts ». Après lui va triompher au contraire l'*immobilisme* religieux, en la personne de François Turrettini et des partisans du *Consensus Helveticus* (1674). C'est « l'ère de Dordrecht », marquée en particulier par la décadence de l'orientalisme ; la chaire d'hébreu est même menacée — dans la cité de Calvin ! — cependant que défense est faite à Jacques Godefroy de transformer la chaire de droit en chaire de science sociale. Mais déjà l'ennemi est dans la place : le cartésianisme y a fait son apparition dès 1669 (donc antérieurement au *Consensus*) avec ce grand professeur, Jean-Robert Chouet (2). L'oncle de Chouet, Louis Tronchin, répand à Genève les « idées de Saumur », fait entendre la première protestation des libéraux contre l'étroite orthodoxie de Dordrecht.

« Au XVIIe siècle (p. 597), l'Eglise genevoise a pesé sur l'Ecole. Au XVIIIe, l'Ecole genevoise, émancipée, réagit sur l'Eglise, la fait participer en quelque mesure à son évolution, et lui impose la tolérance ». L'honneur de cette révolution revient surtout — ironie des choses ! — au propre fils de l'auteur du *Consensus* de 1674, à Jean-Alphonse Turrettini, qui fonde la théologie naturelle.

Ecole internationale, séminaire du protestantisme réformé, l'Académie de Calvin a en même temps, et ce n'est pas le côté le moins intéressant de cette histoire, un caractère national et civique. M. B., inspiré par son propre patriotisme, a trouvé des mots très heureux pour peindre ce caractère. La cité tient à son école ; au plus fort des désastres, lorsque le Savoyard était aux portes, pendant la famine ou la peste, le Conseil délibérait sur les moyens de sauver l'Académie. A son tour l'étudiant, quelle que fût sa nationalité d'origine, se sentait vite citoyen de Genève, et montait la garde au rempart. Au début, il venait surtout de France, particulièrement après la Saint-Barthélemy ; ce flot s'arrêta lors de la création des Académies protestantes françaises. Alors vint le tour de la « noblesse allemande ». Elle comprend non seulement des Allemands, mais des Anglais, des Ecossais, des Hollandais, des Polonais, des Scandinaves, des Hongrois, qui viennent apprendre à Genève à la fois la pure doctrine calvinienne et la langue française (3).

C'est à son caractère national et civique que Genève doit d'avoir, la pre-

(1) C'est-à-dire du Conseil, et non de la Compagnie des pasteurs.

(2) Il y a ici dans le livre de M. B., une interversion du plan plutôt regrettable.

(3) L'Université joua un rôle important dans la diffusion du français (les cours de vacances de la Genève moderne ont fait revivre cette tradition). Tous les princes des maisons souveraines (protestantes) d'Allemagne y venaient finir leurs études, et beaucoup ont écrit des devises françaises, au-dessous de leur blason, sur l'album de l'Académie. Le français genevois fut amélioré par la Révocation, bien que, pour des raisons de prudence politique, Genève n'ait pas été en 1685, comme en 1572, le grand « refuge » français.

mière dans les pays de langue française, inauguré l'enseignement des sciences sociales. « Cette partie du Droit des gens qui renferme les principes du gouvernement et de la Politique, disait en 1747 Burlamaqui dans un Mémoire au Conseil de Genève, est absolument nécessaire dans une République », et le Conseil fut de cet avis (p. 517).

M. B. a voulu élever à la glorieuse école où il enseigne un monument digne de son passé (1). De nombreuses planches nous donnent les portraits de ses professeurs (2), des autographes, des signatures et blasons d'étudiants, des « programmes du recteur », frontispices d'ouvrages, thèses, etc., des vues du cloître St-Pierre et du manège de la Corraterie. En appendice, nous trouvons le texte de deux chartes du XIVe siècle, celui des *Leges academiæ*, la liste des recteurs, professeurs, prêteurs, enfin un copieux index, qui fait de ce beau livre une sorte d'encyclopédie genevoise. Si peu d'écoles ont joué, dans les temps modernes, un rôle aussi éclatant que « l'Académie de Calvin », aucune ne peut se vanter d'avoir son histoire retracée en un ouvrage aussi complet, aussi judicieux, aussi attachant que celui de M. Ch. Borgeaud (3).

H. HAUSER.

Paul Monceaux. — ***Histoire littéraire de l'Afrique chrétienne depuis les origines jusqu'à l'invasion arabe.*** — **2** volumes. E. Leroux, **1901-2.**

M. Monceaux s'est voué depuis longtemps à l'étude de la littérature latine d'Afrique. Il s'est attaché d'abord à la littérature païenne (Apulée, 1888, Les Africains, 1894). Mais ces premiers travaux étaient dans son esprit une préparation à une œuvre plus importante, à l'œuvre considérable dont il nous donne aujourd'hui la première partie, et dont le Ministère de l'Instruction publique a facilité la publication en lui faisant place dans la *Description de l'Afrique du Nord.*

M. Monceaux a le droit de dire, dans sa *Préface*, que cette *Histoire littéraire* est « conçue dans le sens le plus large du mot ». Ces deux volumes, en effet, qui sont le fruit de lectures si étendues, de recherches si variées, qui témoignent d'une science très riche et d'une singulière puissance de travail, ont pour premier mérite d'être très complets. Les œuvres littéraires n'y sont point étudiées uniquement en elles-mêmes et détachées du milieu qui les a produites. Le premier souci de l'auteur a toujours été de reconstituer ce milieu : « Nous n'avions pas, dit-il, à écrire une histoire de l'Eglise d'Afrique ; mais, en fait, nous devions en réunir, pour notre usage, presque tous les matériaux. Nous devions encadrer l'histoire littéraire dans l'histoire ecclésiastique locale, sans laisser le cadre empiéter sur le tableau ». De là les deux chapitres par les-

(1) Il annonce un second volume sur l'*Académie de Genève au XIXe siècle*. En même temps qu'à l'auteur, à l'Université et à la Société académique de Genève, le livre fait le plus grand honneur à l'éditeur et à l'imprimeur.

(2) En particulier, les dessins à la plume de Jacques Bourgoing (portraits de Calvin et de Théodore de Bèze), publiés avec pièces de comparaison.

(3) P. 15, M. B. signale le sens particulier du mot *High school* (école secondaire) en Ecosse. Il aurait pu ajouter : et aux Etats-Unis. — P. 494, « le Lyonnais [?] Pierre Crommelin », pasteur à Dardagny, Cartigny, Saconnex, professeur de belles-lettres de 1719 à 1739, n'appartient-il pas à la famille Crommelin de St-Quentin, réformée depuis le XVIe siecle? (Voy. A. Daullé (*La Réforme à St-Quentin*). — P. 216, un lapsus : *Dié* pour Die.

quels débutent ces deux volumes : l'un sur les origines et l'Eglise d'Afrique au IIe siècle ; l'autre sur cette Eglise au IIIe. Bien au courant des études sur les persécutions, comme des documents archéologiques, M. Monceaux n'a pas seulement fait preuve d'une bonne méthode en reliant ainsi étroitement l'histoire littéraire à l'histoire ecclésiastique ; il a fait une œuvre utile par elle-même, en dressant la carte de l'Afrique chrétienne d'après les dernières recherches, en nous donnant du développement de l'Eglise africaine ce tableau qui, tout condensé qu'il dût être, remplacera utilement les travaux antérieurs sur le même sujet, aujourd'hui vieillis.

Cette *Histoire* est aussi très complète, parce qu'elle ne se borne pas à l'examen des textes proprement littéraires. Obéissant à une tendance qui est assez générale de notre temps, mais qui n'est jamais plus justifiée peut-être que quand il s'agit de la littérature chrétienne, laquelle « est avant tout une littérature d'action, où l'intervention des documents contemporains est nécessaire pour l'intelligence des œuvres, et où les œuvres les plus littéraires sont encore des documents d'histoire », M. Monceaux n'a négligé ni les actes des Martyrs, dont l'Afrique nous offre des spécimens si curieux, ni les traductions de la Bible, ni les actes des conciles, ni les inscriptions. Signalons particulièrement l'important chapitre sur la question, délicate entre toutes, *De la Bible en Afrique*.

Quand il en vient à l'examen des œuvres littéraires proprement dites, M. Monceaux les aborde avec la même largeur d'esprit. Les écrits de Tertullien et de Cyprien sont, en premier lieu et principalement, des œuvres théologiques, et bien que sur ce point M. Monceaux ait voulu garder quelque réserve, il a suffisamment marqué la signification de chacun d'eux dans le développement général de la doctrine. Ces écrits sont aussi des documents très précieux sur la société chrétienne du temps, et c'est une partie de sa tâche dont il s'est acquitté le plus heureusement, que la reconstitution, la peinture détaillée et vivante de cette société d'après les textes. Ces écrits posent une foule de problèmes sur la solution desquels les érudits se partagent : questions d'authenticité, d'attribution, de chronologie, de langue ; aucune de ces questions n'est négligée ; très soigneusement informé des travaux de ses devanciers, M. Monceaux discute les différentes solutions proposées, choisit presque toujours, me semble-t-il, celles qui semblent les meilleures, ou souvent en propose de nouvelles. C'est ainsi qu'il a fait, après Nœldechen, une étude personnelle de la chronologie des ouvrages de Tertullien. Enfin, ces écrits, malgré le dédain — qui n'est parfois qu'une attitude — que les chrétiens ont professé de parti pris pour l'éloquence — sont — c'est surtout le cas pour Tertullien — de véritables œuvres littéraires, écrites, trop écrites souvent. C'est avec raison que les récentes histoires générales des littératures grecque ou latine — celle de MM. Croiset, celle de M. Schanz — ont fait une large place à la littérature chrétienne. C'est avec raison que M. Monceaux n'a pas borné sa tâche à tous ces travaux d'approche par lesquels la philologie s'attaque d'abord aux œuvres du passé pour en faciliter l'interprétation, mais qu'il a voulu ensuite les juger, « après les nomenclatures, les discussions de textes, les catalogues de faits, chercher à définir la personnalité, l'œuvre, le style, le génie original d'un Tertullien, d'un saint Cyprien ou d'un saint Augustin ». Ce



n'est pas seulement Tertullien ou Cyprien qu'il a ainsi étudiés en critique littéraire qui joint beaucoup de goût à beaucoup de savoir. Ce sont aussi certaines œuvres très différentes — actes des martyrs, lettres de confesseurs en latin populaire — dont il a donné de très fines et très instructives analyses.

Il n'a pas eu seulement le mérite de traiter ainsi son sujet avec ampleur. Il en a d'autres, également précieux. Un d'abord, sur lequel je ne voudrais pas insister plus qu'il ne l'a fait lui-même : c'est, en ces questions parfois délicates, l'objectivité, l'impartialité toute scientifique. C'est ensuite l'habile distribution des matières, dans le premier volume surtout; — il y a, en effet, peut-être quelques longueurs, malaisées à éviter, dans le second où le chapitre historique, qui ne pouvait guère être écrit que grâce à un appel constant au témoignage de Cyprien, risque parfois de faire double emploi avec le livre IV, qui étudie directement l'œuvre de l'évêque de Carthage. C'est aussi une netteté, une fermeté d'esprit qui inclinent toujours l'auteur, dans l'examen des problèmes difficiles, aux solutions claires, précises. Je signalerai ainsi, dans le livre consacré à Tertullien, l'analyse des rapports de l'*Apologétique* et du traité *Contre les Nations*, la discussion de l'authenticité des derniers chapitres du traité *Contre les Juifs ;* celle des rapports que présentent l'*Octavius* et l'*Apologétique*. Peut-être quelquefois, mais rarement, cette recherche des solutions précises entraîne-t-elle quelque simplification dans la manière de poser le problème.

On s'intéressera tout spécialement, dans les quatre livres qui composent ces deux volumes, au deuxième et au quatrième qui nous présentent les deux grandes figures de Tertullien et de Cyprien. Il est facile de peindre Tertullien si l'on se borne à noter les traits saillants, qui sont trop expressifs pour qu'on ne les saisisse pas tout de suite. Mais ne doit-on pas chercher si, derrière ce masque assez brutal, il n'y aurait pas autre chose, une physionomie plus complexe et plus riche à démêler ? M. Monceaux n'a pas voulu s'en tenir à l'apparence ; il a examiné son modèle de très près. Dans la série de chapitres qu'il intitule : l'*Apologiste*, le *Polémiste*, le *Docteur chrétien*, le *Moraliste et le satirique*, le *Montaniste*, l'*Ecrivain*, il l'a abordé de tous les côtés, toujours avec la même précision et avec le même désir de lui rendre pleine et entière justice, de ne pas le prendre au mot trop vite, de ne pas le condamner trop aisément sur quelques défauts trop visibles. Il s'est appliqué à montrer l'étendue comme la puissance de son esprit, la variété comme la force de son talent, l'unité aussi qu'on peut rétablir dans ses idées, dans cette vie qui a fini par le schisme. Il nous fait apparaitre ainsi un Tertullien assez différent, en quelques points, de celui qu'on se figure volontiers, sur le souvenir trop exclusif de quelques pages ou de quelques formules fameuses. C'est le mérite d'une étude très fouillée, très patiente, qui ne néglige aucune des parties d'une œuvre très vaste, les éclaire les unes par les autres, arrive ainsi à la nouveauté par la bonne voie, c'est-à-dire tout naturellement et sans la chercher de parti pris. Est-ce à dire maintenant que si M. Monceaux avait résumé en un portrait d'ensemble les résultats essentiels de tant d'analyses si intéressantes, nous n'aurions pas retrouvé, en fin de compte, avec quelques modifications dans certains traits, la figure un peu massive du Tertullien sans nuances auquel nous sommes accoutumés ? Je ne sais trop. Mais j'estime qu'il faut gran-

dement louer M. Monceaux d'avoir appliqué à son modèle une méthode moins sommaire que celle dont Tertullien lui-même s'est trop souvent servi à l'encontre de ses adversaires, de n'avoir pas voulu se contenter des quelques touches brillantes et crues avec lesquelles d'autres auraient pu croire trop aisé de nous donner un Tertullien ressemblant.

L'originalité de Tertullien est incomparable dans la forme ; elle est grande aussi pour le fond, bien qu'à un moindre degré. Et sur ce point, je ferais volontiers une réserve. M. Monceaux a touché quelquefois, mais bien rapidement (p. 297, 330, etc.), aux sources de tel ou tel traité (*Apologétique, adversus Judæos*, etc.). Il me semble difficile de nier que Tertullien doive quelque chose à Justin, entre autres, et, d'une façon plus générale, il ne me semble pas possible d'établir exactement l'originalité — très réelle, bien entendu — d'œuvres comme l'*Apologétique*, sans tenir grand compte des *Apologies* en langue grecque qui avaient déjà fixé les lois principales du genre. S'il s'en était préoccupé davantage, M. Monceaux aurait eu sans doute moins de peine à expliquer, par exemple (p. 237), qu'il y ait dans l'*Apologétique* « deux idées distinctes qui trahissent deux intentions différentes et qui n'ont pas la même importance. Une idée directrice, toujours au premier plan : apologie de la conduite des chrétiens, droit des communautés à l'existence. Et une idée secondaire, ou plutôt intermittente, qui souvent reparait sans oser se développer tout entière : apologie ou exposition de la doctrine » (1).

Je fais ces observations pour montrer à M. Monceaux avec quel intérêt et quel soin je l'ai lu. Je n'en aurais presque aucune à faire sur son Cyprien (2), pour lequel l'impartialité dont je l'ai loué l'a très bien servi. Il a remarquablement mis en lumière l'influence de ce grand évêque, qui a été un grand docteur sans être un grand penseur, qui n'a pas voulu être un écrivain, mais qui a été surtout un grand homme d'action, un habile organisateur, presque une sorte de pape sans avoir occupé le siège de Rome. La correspondance de Cyprien nous le montre mêlé à toutes les affaires importantes de son temps, et nous fournit tous les éléments nécessaires pour juger du rôle qu'il a joué dans certaines circonstances délicates. M. Monceaux en a tiré le plus heureux parti. Si l'on compare son quatrième livre à l'étude qu'Ernest Havet avait faite autrefois du même sujet, on verra combien, quelle que fût la vigueur d'esprit de Havet, celui-ci est plus complet et plus juste.

Les deux volumes qui viennent de paraitre ne sont que la première partie de l'œuvre dont M. Monceaux a conçu le plan. Ils suffiraient à faire honneur à l'érudit et au lettré auquel nous les devons. Ils sont le fruit de longues années de travail ; mais on peut espérer que les volumes suivants ne se feront pas trop attendre, car il est aisé de voir déjà dans ceux-ci, par certaines perspectives ouvertes à l'occasion, que l'auteur est tout préparé à aborder le IVe siècle. Souhaitons donc qu'il traite bientôt de saint Augustin et du Donatisme comme il vient de nous peindre l'époque des persécutions, de Tertullien et de saint Cyprien. S'il est certain que la

(1) Un petit détail du même genre. « L'image heureuse », que M. Monceaux (p. 300) semble attribuer à Tertullien, n'est que du saint Paul (Ep. aux Romains, XI, 20).

(2) Je ne relève qu'un détail minime, p. 360-61, le poème de Prudence sur saint Cyprien est cité, mais on s'étonne de n'en pas voir invoquer le témoignage à propos de la confusion commise entre Cyprien d'Antioche et Cyprien de Carthage.



littérature chrétienne d'Afrique — quelque opinion que l'on ait sur l'existence ou la non-existence d'une latinité africaine — a assez d'unité spécifique pour qu'on soit autorisé à l'étudier à part, il ne l'est pas moins que cette tâche revenait de droit à la science française, et nous devons être reconnaissants à M. Monceaux de l'avoir entreprise et de la si bien remplir.

A. Puech.

F. Dugast. — *Le droit de vivre et ses conséquences rationnelles.* — (Brochure in-12, Paris, Giard et Brière).

M. Dugast a le mérite de dire en toute franchise ce qu'il pense sur cette grave question dans un petit livre qui se recommande par un style sobre et vigoureux au service d'une logique serrée. Foncièrement socialiste, il est prêt à revendiquer et à conquérir même par la force, s'il le faut, l'affranchissement du travail à l'égard de l'usure capitaliste, ce qui ne l'empêche point d'être *profondément croyant*, pour tout dire un idéaliste chrétien, et en cela il se distingue complètement de la plupart des hommes de son parti.

G. V.

P.-A. Gratry, *de l'Académie.* — *Les sources de la régénération sociale.* — (1 vol. in-12, Paris, Téqui).

Ce livre publié pour la première fois dans un moment de crise sociale en 1848 et réédité en 1871 à la suite de la guerre de Prusse et des funestes événements qui en avaient été la conséquence, a fait de nouveau son apparition cette année. Sans en rechercher la raison, il me suffira de dire que l'auteur, dans cette sorte de catéchisme aussi simple que clair où il procède par demandes et réponses à l'examen de la société, du genre humain, de la patrie, de la famille, des crimes sociaux, établit avec l'autorité incontestable du philosophe que les sources de la régénération sociale se trouvent uniquement dans l'accomplissement du devoir.

G. V.

Alphée Motheau. — *Virgile.* — *L'Enéide traduite en vers français.* — (1 vol. in-12, Paris, librairie académique, Perrin).

M. Motheau, un lettré doublé d'un poète, a entrepris vaillamment de la sorte le travail littéraire, à mon avis, le plus difficile et le plus ingrat, et il a su le mener à bonne fin d'une façon très estimable, parfois avec un réel bonheur, dans notre langue poétique, pourtant bien pauvre, bien prolixe comparée à celle des Latins, et où l'uniformité de son qui s'appelle la rime ne saurait, malgré toute l'habileté du traducteur, remplacer le rhythme antique d'un charme si puissant par sa variété musicale.

Gustave Vallat.

REVUES ÉTRANGÈRES

Recueil pédagogique (Pedagogitchesky sbornik).

Revue de l'administration centrale des institutions militaires d'enseignement. — Saint-Pétesbourg, année 1900.

Comme dans l'année précédente (1), le « recueil pédagogique » reste en 1900, une revue principalement ouverte aux critiques et aux revendications des professeurs russes au sujet du mode et des conditions de leur enseignement. Les idées que nous offrent les articles écrits à ce sujet sont intéressantes à noter comme un témoignage du besoin de réformes qui anime le peuple russe en général et le corps universitaire russe en particulier.

M. Gitomirsky analyse *quelques agents psycho-éthiques de l'enseignement* (septembre, octobre, novembre, pp. 214-237 ; 283-308 ; 365-380). Le professeur, nous dit-il, doit choisir une opinion moyenne entre la théorie de l'hérédité et celle de la table rase ; son influence peut utilement s'exercer s'il en mesure la nature et les effets à l'âge et à l'esprit de son élève.

D'abord purement éducatrice, elle doit donner une place de plus en plus grande à l'enseignement proprement dit. Mais l'éducation et l'instruction ont l'une sur l'autre une action réciproque et l'on se ressent toujours, notamment, des habitudes intellectuelles ou éthiques prises dans l'enfance.

Les agents *internes* qui jouent un rôle dans l'enseignement sont certaines qualités de l'élève, énergie, esprit curieux, esprit d'indépendance, attention, amour-propre, franchise.

Ces facteurs ne sont point les seuls avec lesquels on ait à compter ; on doit lutter contre des agents *extérieurs*, c'est-à-dire contre le milieu dans lequel vit l'enfant et qui est souvent en opposition avec les conditions d'un bon enseignement : c'est l'ensemble des élèves eux-mêmes, dont le respect pour leur professeur est surtout fait de crainte, et qui sont hostiles à leurs camarades appliqués, faibles, parfois modestes ou réservés ; c'est la famille, qui considère uniquement l'instruction comme un moyen de conquérir un diplôme et les « droits » qui y sont attachés.

(1) Voir le compte rendu dans le n° du 15 janvier 1902.



Grâce à cette conception, au lieu de développer les « agents internes » chez l'élève dont on veut vaincre la paresse, on l'accable de cadeaux, de menaces ou de répétitions et on ne fortifie ainsi que sa dissimulation et son inertie. Le maitre qui veut vraiment lutter contre les influences défavorables du milieu et de l'hérédité doit avoir avant tout le goût de son métier. Malheureusement le professeur n'est le plus souvent qu'un fonctionnaire, lié par sa soumission au gouvernement, dépourvu d'opinions personnelles, enfermé dans les manuels.

La réforme des écoles doit tendre à supprimer ces défauts; les relations entre maitres et élèves ne doivent pas être celles qu'ont entre eux les propriétaires et les serfs. Il faut cesser d'étouffer les capacités spéciales de chaque enfant, d'amoindrir leur individualité; il faut supprimer l'uniforme, abolir le système des bonnes et des mauvaises notes, des punitions et des récompenses, restes d'une organisation ancienne des écoles qui favorisent la flatterie, la crainte et le mensonge, et détournent l'instruction de son véritable but qui n'est pas l'acquisition des bons points et des éloges; il faut abolir les diplômes et aussi les programmes trop étroits et trop rigoureux. La science ne peut être libre que lorsque l'enseignement est libre.

Les mêmes critiques contre les programmes, le système des bonnes et des mauvaises notes, les diplômes et l'abus des manuels se trouvent aussi dans les articles de **M. Romanovsky**, *La tâche du professeur d'histoire dans sa classe* (avril, mai, juin et juillet, pp. 319-336, 420-431, 474-497, 1-20). L'auteur regrette qu'on accorde seulement deux heures par semaine à l'enseignement de l'histoire, alors que quatorze heures sont accordées aux langues classiques. Encore ces deux heures sont-elles mal employées; l'élève est complètement passif et n'exerce que sa mémoire, de là vient la maladresse de langage des Russes, pourtant très sensibles à l'art de la parole. Pour remédier à ces défauts, il faudra surtout des maitres plus actifs, connaissant mieux leurs élèves et mieux préparés. M. Romanovsky croit que des cours spéciaux aux professeurs suffiraient à amener ce résultat. Il demande pour eux des conférences de psychologie pédagogique, d'histoire de la pédagogie, de didactique générale, d'histoire de l'instruction populaire en Russie, d'hygiène scolaire, de méthode de l'histoire. Il demande en outre que les futurs professeurs assistent à des leçons et en fassent eux-mêmes de temps en temps. Ce vœu est intéressant à noter, parce que l'importance des exercices pratiques et leur supériorité sur les cours paraissent avoir été le plus souvent méconnues en Russie.

M. Schidlovsky exprime le *désir*, souvent signalé, *d'organiser des réunions de professeurs de l'enseignement secondaire et en particulier de maîtres des corps des cadets*. (novembre, pp. 411-415). Ces réunions auraient lieu pendant les grandes vacances, prendraient la forme d'un congrès, rempli par des conférences-types et par la discussion de diverses questions de méthode. La direction en serait confiée à des professeurs instruits et expérimentés.

Cette tendance, très louable dans la pédagogie russe, à attribuer au professeur plutôt qu'à l'élève les insuccès de l'enseignement, est de date assez récente.

M. Ostrogorsky, à propos de la seconde édition des œuvres pédagogiques de *Pirogov*, rappelle la polémique qui s'était élevée entre cet

auteur et *Dobrolioubov*, au sujet du maintien des verges et des châtiments corporels (février, pp. 104-115). Pirogov, quoique opposé à ce mode de punition, conseillait de le conserver en pratique à l'école tant qu'il subsisterait dans les familles. L'influence éducatrice de punitions même moins barbares est aujourd'hui ordinairement mise en doute et les pédagogues russes cherchent des moyens plus doux pour combattre la prétendue inintelligence de l'élève!

On se contente actuellement d'exclure entièrement de l'école les élèves les plus faibles afin de ne point retarder les autres. Cette mesure est encore excessive ; parmi les élèves exclus, certains ne sont pas réellement incapables de travail. C'est ce que démontre un article de **N...** *sur l'incapacité apparente et l'incapacité spécifique chez les élèves* (août, pp. 98-118). L'incapacité apparente se rencontre chez des enfants qui ont des notions élémentaires insuffisantes, ignorent les règles fondamentales et ne possèdent que des bouts de connaissances sans liaison logique : la faute en est aux parents qui se sont chargés de l'instruction en dilettantes ; aux professeurs ignorants ou trop faibles de caractère qui ont laissé les élèves se copier les uns les autres, etc. ; la faute est aussi à l'école qui met l'élève dans des conditions défavorables au développement intellectuel régulier : il faudrait, comme en Angleterre, confier ces élèves à un seul professeur du commencement à la fin de l'enseignement secondaire : l'élève est perdu et désorienté à chaque changement de méthode. Quant à l'incapacité spécifique, c'est celle qui est propre à une branche spéciale de l'enseignement, mathématiques, langues etc.. Quelle est l'origine de ce daltonisme intellectuel? sans doute une disposition héréditaire favorisée par les parents, qui ont laissé l'enfant étudier uniquement ce qui lui plaisait le plus. Le pédagogue doit se montrer indulgent et ne pas interdire à l'élève l'accès des classes supérieures si la moyenne de ses notes reste suffisante.

M. Argamakov nous décrit le *Régime probable et l'organisation des internats dans les écoles de l'avenir par suite du développement de l'électrotechnique* (février, pp. 121-131). L'auteur expose les idées qui lui sont chères sur l'équilibre qui doit régner entre le travail physique et intellectuel d'une part et le repos et la nourriture d'autre part. Parmi les mesures qu'il propose pour assurer l'hygiène physique, intellectuelle et morale des élèves, signalons les suivantes directement inspirées des écoles hollandaises : répartir le travail de l'école en trois trimestres, consacrer les trimestres d'automne et de printemps aux travaux pratiques : excursions, agriculture, jardinage, visites dans les musées, théâtres, etc. En outre, en hiver, ne pas enseigner plus de deux objets par jour. Quant à l'électrotechnique-elle entre en jeu pour la construction d'un appareil — décrit ici par M. Argamakov et présenté par lui à Paris, à la dernière Exposition universelle — qui est destiné à fournir aux locaux occupés par l'internat de l'eau pure et de l'air stérilisé. M. Argamakov attend encore de grands services des progrès de cette science ; il espère que des téléphones reliant l'école aux salles de concert, aux théâtres, aux cathédrales, aux salles de cours de l'Université, aux tribunaux, fourniront aux élèves des chants, des spectacles et des discours aptes à compléter leur éducation esthétique et morale.

M. Ivanov poursuit le perfectionnement moral des élèves par des moyens moins hypothétiques. Il constate que l'instruction scientifique



ne peut, dans sa sécheresse, suffire aux élèves lorsqu'ils atteignent l'âge où ils ont le désir de discuter sur diverses questions de la vie. Ils ont besoin alors d'être guidés par leurs aînés. Dans ce but l'auteur a tenté quelques *Essais d'organiser en dehors des classes des causeries sur des questions ayant un caractère moral* (mars, avril, juillet, août, pp. 200-238, 301-319, 20-37, 77-98). Les cadets ont choisi eux-mêmes le sujet de ces causeries, qui ont porté sur l'idéal et son rôle dans la vie, sur la possibilité de l'auto-éducation et sur la lutte contre l'absence de volonté. Les arguments développés au cours des causeries offertes à notre critique par M. Ivanov ne diffèrent guère de ceux que l'on rencontre dans nos manuels de philosophie au chapitre de la liberté et du déterminisme. Pour en faire un grief à M. Ivanov, il faudrait ignorer que la philosophie est absolument proscrite des programmes de l'enseignement secondaire en Russie.

M. P. Bou...n s'oppose en principe à la tentative de M. Ivanov dans ses *Quelques mots d'un éducateur à propos de la lecture éducatrice*, (septembre, pp. 237-241). Les notions éthiques, dit-il, sont communes à toutes les matières inscrites au programme et ne doivent pas faire l'objet d'un enseignement spécial. Ces considérations devraient donner à l'auteur de l'indulgence pour les sujets traités par M. Ivanov et ses élèves, car ces sujets dépassent le domaine de la morale. *M. Bou...n*, au contraire, ne voit là qu'un nouvel argument contre eux; il ne se sent prêt à tolérer que des enseignements sur : 1° le patriotisme (dévouement pour le tzar et pour le pays), 2° le sentiment religieux, 3° le devoir, 4° l'amour des parents et le sentiment de la famille, 5° l'amitié et la camaraderie. L'éducation doit surtout combattre chez les élèves l'orgueil et le mécontentement contre le milieu où ils se trouvent.

M. Dometti témoigne une semblable prudence dans son article *sur la question de la lecture en dehors des classes* (avril, pp. 344-350). Il faut exclure, selon lui, des bibliothèques tous les livres qui touchent à la vie sociale du peuple russe dans les temps présents, à sa psychologie, à son éthique ; tous ceux qui ont joué un rôle important dans l'histoire du développement de notre conscience sociale : ces livres ne peuvent pas être compris par les élèves des classes de 3e, 4e et 5e (12 à 16 ans environ); il faut aussi retirer des mains des élèves, même des classes supérieures, les œuvres de Dostoïevsky, de Zola : « on ne doit pas commencer l'étude de la vie par ses phénomènes négatifs ».

M. Moris se prononce contre *l'enseignement des langues modernes dans nos établissements d'enseignement secondaire selon la méthode naturaliste* (décembre, pp. 471-482).

M. Grekov attire l'attention sur *la nécessité et l'importance des leçons d'écriture pour les établissements de l'enseignement secondaire*. (septembre, pp. 252-259).

Signalons encore de **M. Demkov** des articles sur les *Hypothèses et les théories pédagogiques* (avril, mai et juin, pp. 283-301, 407-420, 453-474); de **M. Tour**, *Un projet de programme d'histoire naturelle pour les corps des cadets* (mars, pp. 239-255) qui comprend, sous forme de causeries, d'abord des notions élémentaires de botanique et de zoologie (2e classe), puis de chimie et minéralogie et un cours systématique de botanique (3e classe), enfin de zoologie (4e classe) et d'anatomie et de physiologie humaines (5e classe). **M. Schoubine**, *Un professeur russe*

en visite chez les Français (juin, pp. 519-528) constate une fois de plus l'infériorité chez eux de l'enseignement géographique. **M. Robinsky** reproche à la *science de l'éducation au début des temps contemporains*, (janvier, pp. 18-41) d'être restée à l'écart de la science et de la vie intellectuelle de la société. Il faut signaler enfin de nombreux articles de mathématiques et un travail d'une portée très modeste mais qui a l'avantage d'être net, précis et fondé sur des faits bien établis.

C'est une étude de **M. Agapov**, adressée *aux professeurs de la langue russe* (août, pp. 150-164) pour attirer leur attention sur un fait qui concerne l'orthographe : la répétition invariable des mêmes fautes par les mêmes élèves. L'auteur a donné avant la fin de l'année un texte de dictées déjà donné au commencement de l'année et il a dressé des tableaux qui résument d'une façon très précise les résultats de cette expérience. Il a pu constater que 80 °/₀ à 90 °/₀ des élèves répétaient leurs fautes anciennes ; les autres n'étaient pas tous parmi ceux qui écrivaient le plus correctement. Parmi les uns et les autres, un quart environ répétaient de 75 à 100 °/₀ de leurs anciennes fautes, une moitié, de 25 à 75 °/₀ et un quart, moins de 25 °/₀. M. Agapov estime le fait très important et en attribue la cause à l'éducation première de l'élève, trop tôt négligée. Quoi qu'il en soit, le travail de M. Agapov est à signaler comme inspiré par une excellente méthode. Il est à la portée de tous les professeurs de noter les fautes de toutes sortes que commettent les élèves, d'en faire la comparaison et d'en tenir un compte exact ; un fait isolé qui paraît sans intérêt ne prend souvent son importance que dans une série. Un ensemble de travaux statistiques de cette nature pourrait fournir au pédagogue de plus utiles enseignements pratiques que les ambitieuses préfaces — souvent proposées à la science de l'éducation — où le nom de la Science est invoqué à chaque ligne, où brillent partout la méthode et la précision, tant qu'il n'est pas question de pédagogie.

E. Tamarkine.

Zeitschrift für franzosischen und englischen Unterricht

Sous ce titre, un groupe de professeurs de l'Université de Kœnigsberg vient de fonder une revue, qui s'annonce en ces termes :

« Les fondateurs de cette nouvelle revue se sont inspirés des considérations suivantes :

L'orientation de la culture intellectuelle moderne, et, en conséquence, celle de l'enseignement secondaire et supérieur, ont conféré aux langues étrangères modernes une importance et un intérêt toujours croissants, et de plus en plus on reconnaît que leur valeur éducative peut rivaliser avec celle des langues anciennes. Mais pour atteindre effectivement la vertu éducative des études classiques, l'enseignement des langues modernes a besoin de s'appuyer, dans ses représentants et dans sa méthode, sur une base scientifique, et, tout en visant les fins pratiques de l'étude des langues, de ne pas perdre de vue la culture intellectuelle.

Malheureusement certains partisans d'une réforme radicale de l'enseignement des langues modernes ont pris depuis quelque temps une influence qui menace de devenir funeste. L'importance presque exclusive attribuée à une pratique rudimentaire de la langue parlée constitue pour l'enseignement des langues vivantes, non pas un progrès scientifique ou pratique, mais un retour aux vieux procédés insipides et mécaniques du « maître de langues ». Une pareille réforme, malgré certaines idées fécondes et dignes d'être retenues, porte préjudice à la valeur scientifique aussi bien qu'à la valeur pratique et pédagogique de l'enseignement des langues modernes ; elle le rend incapable de remplir la nouvelle et importante mission qui lui incombe aujourd'hui. Le courant créé par cette réforme extrême a creusé en même temps un abime entré la science philologique et la pratique de l'enseignement, entre l'Université et l'enseignement secondaire.

Conserver à l'enseignement des langues vivantes sa valeur éducative, rendre plus intimes les rapports qui existent entre les études scientifiques et les besoins de l'école, resserrer le lien, très affaibli actuellement entre les professeurs de l'enseignement secondaire et les représentants des langues modernes dans les Universités, démontrer la possibilité et la nécessité d'un accord entre l'œuvre académique et l'œuvre pratique, telle est la tâche que se sont proposée les rédacteurs de la *Revue de l'Enseignement français et anglais*.

Elle publiera :

1° Des études sur toutes les questions d'actualité concernant l'enseignement des langues modernes, notamment à l'étranger ;

3° Des articles sur les manifestations les plus récentes de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises et anglaises, toujours au point de vue des intérêts et des besoins des maîtres et de l'école ;

3° Des communications, comptes rendus et annonces littéraires ;

Une revue des Revues, etc... »

La Revue comprendra 24 feuilles par an et paraîtra en 4 livraisons. Abonnement, 8 M. Librairie Weidmann.

Le premier numéro contient des articles de MM. *Kochwitz* (Réforme de l'enseignement des langues vivantes. Circulaire et Instructions du ministre de l'Instruction publique en France) ; *Kaluza* (Sweet et la méthode dite réformiste) ; *Thurau* (V. Hugo comme poète pour la maison et l'école); *Scharff* (Le congrès international de l'enseignement moyen à Bruxelles, *en français*), etc., etc.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

ONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

MM.

Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, Président.
…rboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
…rnaude, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
…uvette, maître de conférences à l'École Normale supérieure, séc.-gén.-adj.
…llard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
…rnes, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
…rthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.
… Blondel, docteur ès lettres.
…le Bourgeois, maître de conférences à l'École Normale et à l'École libre des sciences politiques.
…utmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
…utroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
…ouardel, de l'Institut, professeur à la Faculté de Médecine.
…vin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
…stre, professeur à la Faculté des Sciences.
…les Dietz, avocat à la Cour d'appel.
Dr Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
…mond Dreyfus-Brisac.
…gré, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
…smein, professeur à la Faculté de droit.
Flach, professeur au Collège de France.
Gariel, professeur à la Faculté de médecine.
Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux-Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
Louis Legrand, correspondant de l'Institut, cons. d'État.
Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
Moissan, de l'Institut, prof. à l'École de pharmacie.
Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
Edmond Perrier, de l'Institut, directeur du Muséum.
Perrot, de l'Institut, directeur de l'École normale supér.
Picavet, maître de conférences à l'École des Htes Études.
Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Dr Regnard, directeur de l'Institut agronomique
Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'École des sciences politiques.
Tannery, maître de conférences à l'École Normale supérieure.
Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

CORRESPONDANTS DÉPARTEMENTAUX ET ÉTRANGERS

…tmira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (États-Unis).
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Bock, professeur à l'Université de *Groningue*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchrler, Directeur du Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
…Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
César-Bru, professeur à l'Université, Aix-Marseille.
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. Carmona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Desserteaux, professeur à l'Université de Dijon.
Dettina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orleans*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Giner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creusnach*.
T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique de *Hanovre*.
L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'École de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nældeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. Sacerdoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen (Leipzig).
Xénopol, recteur de l'Université de Jassy, correspondant de l'Institut

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS
20, RUE SOUFFLOT, Ve ARRt, PARIS

BIBLIOTHÈQUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
PUBLIÉE SOUS LA DIRECTION DE M. FRANÇOIS PICAVET

TROISIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL
D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

TENU A PARIS DU 30 JUILLET AU 4 AOUT 1900

INTRODUCTION, RAPPORTS PRÉPARATOIRES COMMUNICATIONS ET DISCUSSIONS

PUBLIÉS PAR

M. FRANÇOIS PICAVET
Secrétaire

AVEC PRÉFACE DE MM.

BROUARDEL & LARNAUDE
Président — Secrétaire-général

Un volume in-8o raisin .... **12 fr. 50**

BOURGEOIS (EMILE), *Maître de conférences à l'Ecole normale supérieure, professeur à l'Ecole libre des sciences politiques.* — **L'Enseignement secondaire selon le vœu de la France.** — Un volume in-18.................................... **3** fr. »

PERROT (G.), *Membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, directeur de l'Ecole normale supérieure.* — **Histoire de l'Art dans l'Enseignement secondaire.** — Un volume in-18........... .... **3** fr. »

LUCHAIRE (ACHILLE), *Professeur d'histoire du moyen âge à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, membre de l'Institut.* — **L'Université de Paris sous Philippe-Auguste.** — Une brochure in-8o.............................. **2** fr. »

HAGUENIN (E.), *Agrégé de l'Université.* — **Notes sur les Universités italiennes** : l'Université de Turin, les Universités siciliennes, l'Enseignement public et les Catholiques, la question des Universités catholiques. — Un volume in-18.............. **3** fr. »

DELÈGUE (RENÉ), *licencié ès-lettres.* — **L'Université de Paris, 1224-1244.** — Une brochure in-8o....... .... **2** fr. »

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gerant.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIEME ANNÉE. — VOL. XLIV. — N° 8. — 15 AOUT 1902.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS
LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ
A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS
20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, 24 fr. LA LIVRAISON, 2 fr. 50

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . 200 francs

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

UNIVERSITÉ DE LYON

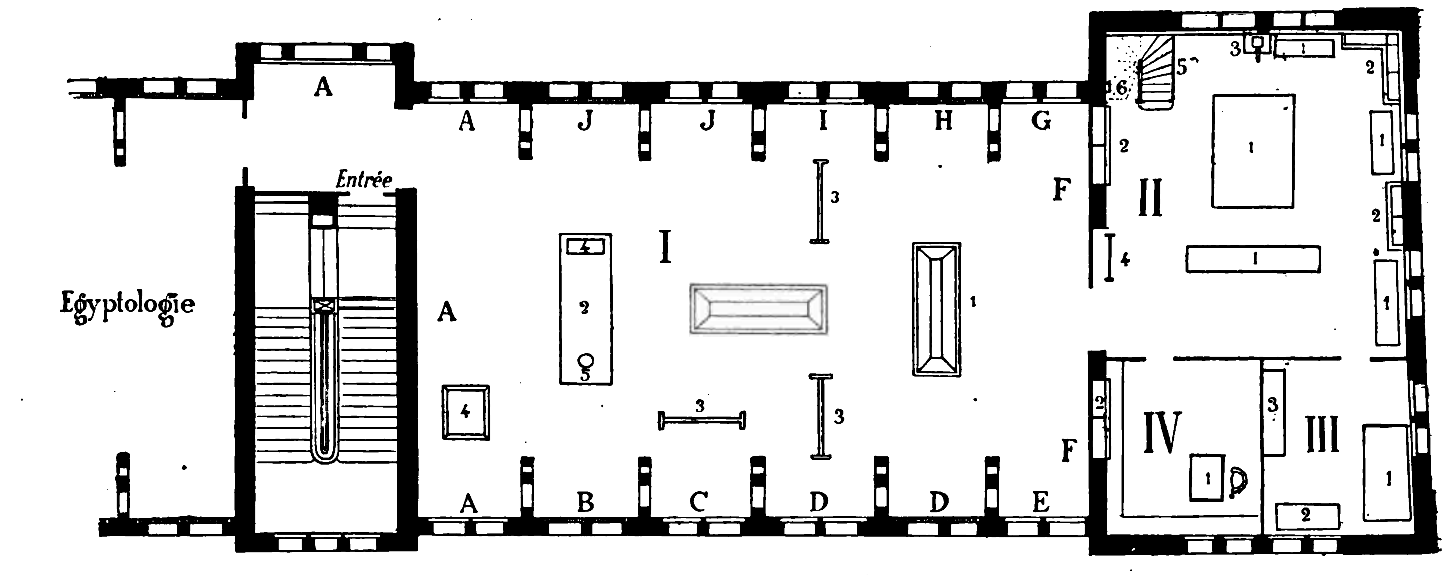
L'INSTITUT DE GÉOGRAPHIE DE LA FACULTÉ DES LETTRES

La Faculté des lettres de l'Université de Lyon est aujourd'hui pourvue d'un Institut de géographie, à peu près entièrement organisé dans ses parties essentielles (1). Ce n'est pas une nouveauté en France ; on connaît les Collections de géographie de l'Université de Lille, ainsi que les Sections de géographie de la Sorbonne, Faculté des lettres et Faculté des sciences ; d'autres sont sans doute dans la période de formation. L'Institut de géographie de Lyon comporte, du moins, une disposition organique qui ne paraît pas exister ailleurs en France, je veux dire une salle d'exposition permanente, ouverte à certains jours au grand public, et organisée dans ce but.

Toute œuvre nouvelle doit faire connaître ses origines ; elle doit justifier son existence, sa raison d'être ; et cela est d'autant plus indispensable, dans l'espèce, qu'il s'agit d'une exposition très modeste, dont les éléments sont nécessairement limités. On trouvera donc naturel que je dise ce que nous avons essayé de réaliser. Je ne pouvais songer, en ces pages très brèves, à expliquer longuement l'organisation matérielle, et en quelque sorte technique de cette exposition, ni à faire la description détaillée des objets exposés.

(1) L'organisation commencée par M. H. Schirmer, actuellement maître de conférences à la Sorbonne, a été continuée et achevée par moi.

INSTITUT DE GÉOGRAPHIE DE L'UNIVERSITÉ DE LYON



Echelle : 0,005 m.m. pour 1 mètre.

I

Salle d'Exposition publique

1.1. Meubles à cartes. Collections géologiques sous vitrines dans la partie supérieure.
2. Table de lecture (atlas, albums de photographies).
3.3.3 Panneaux-cadres.
4.4 Reliefs.
5. Globe géologique.

A.A... France. Région lyonnaise.
B. Histoire de la géographie.
C. Alpes.
D.D. Europe.
E. Régions polaires.
F.F. Cartes topographiques.
G. Australie et Océanie.
H. Asie.
I. Afrique.
J.J. Amérique.

II

Salle de bibliothèque et de conférences

1.1.1... Tables.
2.2. Bibliothèques.
3. Lanterne à projection.
4. Ecran mobile.
5. Escalier d'accès au grenier-dépôt.
6. Lavabo.

III

Cabinet-Laboratoire

1. Table à dessiner.
2. Table.
3. Meuble pour cartes sur rouleaux.

IV

Cabinet du Professeur

1. Table.
2. Bibliothèque.

Cette étude a été publiée ailleurs (1). Il m'a semblé qu'il convenait d'abord d'expliquer à des lecteurs très avertis quel esprit avait présidé à notre installation, quelle méthode en avait déterminé l'agencement, quel but nous espérions atteindre ; il fallait faire apprécier avant tout les idées directrices, les principes qui nous ont orientés, c'est-à-dire ce qu'il peut y avoir de permanent et de durable dans notre tentative, et, par surcroît, le choix des objets que nous avons réunis. En outre il y a peut-être, en cette *Revue*, quelque intérêt à faire connaître les ressources dont disposent l'enseignement et l'étude de la géographie à l'Université lyonnaise.

L'Institut de géographie comprend un vestibule et une grande salle affectés à l'exposition publique ; à la suite, une deuxième salle sert de bibliothèque, de salle de travail et de conférences ; de deux cabinets contigus, l'un est réservé au professeur, l'autre disposé pour de petits travaux pratiques.

I

La salle d'Exposition publique

La salle d'exposition est divisée sur ses grands côtés, à l'aide de cloisons en bois s'élevant jusqu'au plafond, en six compartiments ou stalles pour chaque côté ; ces cloisons multiplient ainsi, avec les murs du fond, les surfaces d'exposition ; de grands panneaux-cadres à double face ont encore ajouté, et ajouteront suivant les besoins, à cette surface. Divers meubles servent à loger les cartes, les collections de géologie et autres, ou sont disposés pour la lecture des albums et des atlas dont il sera question plus loin. Un grand vitrage, à près de 6 m. de haut, et 16 fenêtres géminées distribuent généreusement toute la lumière qui tombe du ciel lyonnais.

(1) Cf. G. Lespagnol, *L'Institut de Géographie de l'Université de Lyon* (*Bull. Soc. géog. Lyon et Région lyonnaise*, tome XVII, 1er avril 1902, pp. 655-694, 1 pl.) ; à part : Lyon, Waltener et Cie, in-8, 44 p., 1 pl. Dans cet article sont naturellement exprimées les idées essentielles que l'on va développer ici ; on y trouvera de plus d'assez nombreuses références bibliographiques, des indications sur les services d'origine, les divers procédés et conditions d'exécution, etc., ainsi qu'une analyse des œuvres cartographiques exposées, des renseignements sur celles qui ne le sont pas pour des raisons diverses, des explications sur les documents de toute nature mis sous les yeux du public... Le manque de place ne nous permet de reproduire, dans la présente étude, ni ces références, ni ces explications.

C'est dans cette salle et dans le vestibule qui la précède qu'il a fallu aménager de toutes pièces une exposition publique. Le problème était complexe. Avant tout des géographes devaient s'efforcer de figurer une image aussi vraie que possible de la surface de la terre, d'en reproduire la physionomie exacte, et de mettre en lumière la variété de ses formes et les aspects multiples de la vie qui l'anime. On ne pouvait utiliser des livres ou autres travaux écrits de géographie ; il fallait mettre sous les yeux des visiteurs les images matérielles, les documents figurés que la géographie a créés ou utilisés pour la représentation du monde terrestre, c'est à-dire des globes (1), des cartes, des reliefs, des photographies, des collections géologiques, etc. Par suite de l'inégalité de la connaissance de la terre, on devait se limiter aux régions les mieux connues, qui sont les mieux représentées, et, dans ces régions, aux parties les plus caractéristiques. Il n'était pas interdit d'être, dans une certaine mesure, attrayant sans rien sacrifier de la science. Il était surtout nécessaire de donner, aussi fortement que possible, l'impression d'une organisation méthodique, d'un ensemble ayant un sens et une portée.

Cartes topographiques. — Les cartes, expression de l'état de nos connaissances de la surface du globe, doivent être la base de la géographie, mais celles seulement qui ont pu être établies d'après une méthode rigoureuse et s'appuient sur l'étude précise des régions représentées. Notre premier souci devait donc être de mettre en lumière le développement actuel de la cartographie scientifique, et naturellement de ce qui en constitue le fondement essentiel, c'est-à-dire les travaux à grande échelle, appuyés sur toute une série préparatoire d'opérations et de mesures géodésiques et topographiques, mathématiquement exactes, et faites à l'aide d'instruments et de méthodes perfectionnés. Ces levés de grande précision servent à dresser les cartes dites *topographiques*, allant jusqu'à l'échelle de 200.000e ; établis et publiés par de grands services, militaires ou civils, ils forment aujourd'hui déjà, pour l'Europe du moins, à quelques exceptions près, un ensemble imposant ; ils s'étendent en outre sur une bonne partie de l'Amérique du Nord, sur des régions moins vastes en Asie et dans l'Archipel Asiatique et sur quelques points de l'Afrique. Ils sont, dans une large mesure, le signe et la cause de l'activité et des progrès géographiques d'un pays.

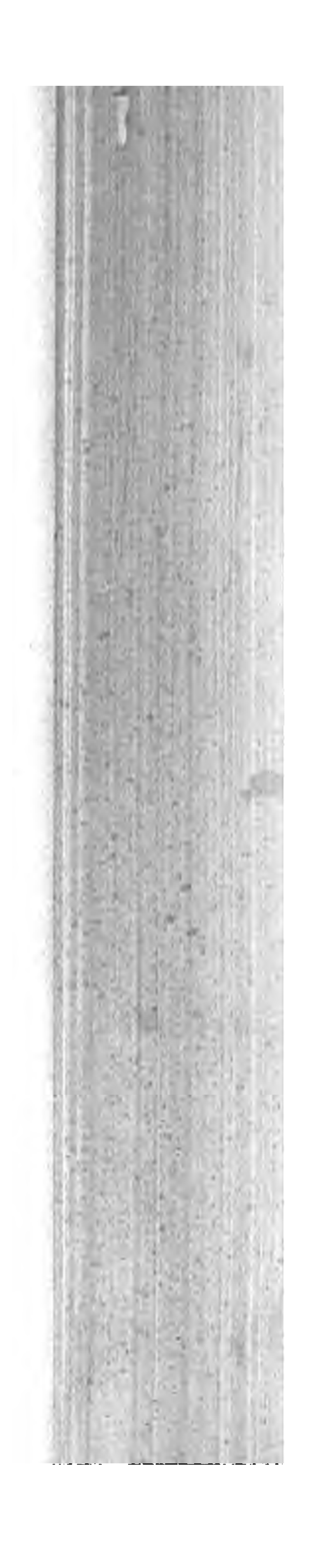
Sur de grands panneaux fixés à la paroi du fond ont été réunies

(1) Il nous a paru suffisant d'exposer un seul globe, un intéressant globe géologique, *Geologischer Erdglobus*, par W. Dames.

des feuilles spécimens de ces grandes publications. La Suède et la Norvège y sont représentées par le 100.000e, avec procédés différents pour chaque Etat; le Danemark, par le 80.000e ; la Russie, par le 126.000e (carte à trois verstes au pouce). Pour l'Allemagne, le 100.000e (la carte nationale unifiée), et un *Messtischblatt* au 25.000e ; pour l'Autriche-Hongrie, le 75.000e ; la Serbie, le 75.000e ; la Suisse, le 25.000e, le 50.000e et le 100.000e. L'Italie est figurée par le 25.000e. le 50.000e et le 100.000e ; l'Espagne, le 50.000e ; le Portugal, le 100.000e ; la Belgique, par le 40.000e et une planchette au 20.000e ; la Hollande, le 50.000e ; l'Angleterre, par le 63.360e (1 pouce pour 1 mille ; édition avec figuré du terrain en hachures), et une carte de comté en 10.560e (6 pouces pour 1 mille), etc. La France est représentée par des feuilles au 80.000e, au 50.000e (simple amplification en noir du 80.000e), par les Environs de Paris au 20 000e, et au 80.000e, en couleurs, et le Département de la Seine, au 40 000e, etc.

Ces spécimens ne figurent pas toutes les cartes d'Europe à grande échelle. La place était très limitée ; un très petit nombre seulement de levés de haute précision ont été omis, momentanément d'ailleurs ; pour l'Autriche-Hongrie le 25.000e ; le Danemark, le 20.000e ; la Russie, le 42.000e. On ne pouvait guère songer à exposer les plans de villes ou de leurs environs à très grande échelle que publient la plupart des Etats européens. Certaines publications d'exécution déjà anciennes ont été écartées, comme les Atlas topographiques de Bade, de la Saxe, du Wurtemberg, de la Bavière, etc. ; d'autres étaient d'exécution trop peu avancée : le 50.000e, le 100.000e en feuilles ou par départements de la Roumanie sont encore à leurs débuts. Quelques pays d'Europe n'ont pas encore exécuté de levés de précision ; des levés partiels ont dû être faits en Bulgarie, en Turquie et en Grèce, par des topographes étrangers.

Sur les panneaux figurent encore le 50.000e de l'Algérie, le 100.000e de la Tunisie qui remplace pour certaines régions un 50.000e analogue à celui de l'Algérie. De grandes publications topographiques n'y sont point représentées, notamment celles des Etats-Unis au 62.500e, au 125.000e et au 250.000e ; celles du Canada au 63 360e et au 126.720e ; de l'Inde anglaise aux mêmes échelles ; de Java au 100.000e ; du Japon au 20.000e et au 200.000e ; de l'Egypte au 100.000e, etc. Toutes ces cartes, à une ou deux exceptions près, sont exposées en d'autres parties de la salle sur des panneaux groupant un ensemble de plusieurs feuilles. — On trouverait encore pour d'autres régions du globe un certain nombre de cartes à grande échelle. Elles sont rares et de médiocre précision pour



l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, peu développées et sujettes à des critiques pour l'Australie et la Nouvelle-Zélande ; la cartographie de l'Indo-Chine française et celle de Madagascar sont en bonne voie ; une carte au 100.000e de la Nouvelle-Calédonie est exposée ; les cartes marines des Amirautés française, anglaise et allemande sont précieuses pour la topographie des régions côtières, notamment des îles océaniennes.

En fait, les cartes mises en panneau figurent les travaux les plus précis, les plus détaillés, les plus étendus. Quelques-unes ne sont pas publiées dans leur totalité pour la région qu'elles concernent ; elles donnent du moins une idée exacte des efforts accomplis par certains services géographiques pour satisfaire aux exigences toujours croissantes des sciences géologique et géographique, aux besoins des travaux publics et de l'industrie. en publiant des levés à grande échelle, c'est-à-dire en donnant une représentation de plus en plus précise et détaillée de la surface. Les lacunes elles-mêmes sont un enseignement. La France, qui avait d'abord tenu le premier rang dans le mouvement cartographique, apparaît aujourd'hui dans des conditions défavorables au regard des Etats voisins, l'Espagne exceptée ; il est vivement désirable que la Commission centrale des Travaux géographiques (décret du 10 juin 1891), reprenant l'idée première de la Commission royale de 1817, puisse réaliser promptement le programme formulé en 1897 : levés au 10.000e en plaine, au 20.000e en montagne ; feuilles publiées au 50.000e.

A d'autres égards, ceux qui s'intéressent aux questions techniques de cartographie auront sous les yeux, dans un examen facile, toute une série de procédés différents de levés, de gravure, de figuré du terrain, de lumière, de couleurs, d'exécution artistique, etc. ; ils apprécieront la multiplicité et la souplesse des efforts qui ont été nécessaires pour arriver à une représentation exacte et claire du sol et de ses ressources, dans leur complexe variété.

Cartes de diverses parties du globe, moins la France. — Il fallait chercher ensuite à mettre en lumière, pour les diverses contrées dont la cartographie est la plus avancée, quelque grande région naturelle ou bien quelque trait caractéristique, un des grands phénomènes qui s'y trouvent particulièrement développés. Les cartes à grande échelle, groupées par feuilles en un même panneau d'assemblage, ont pu servir en certains cas ; fréquemment, nous avons utilisé des cartes dites *chorographiques*, aux échelles allant du 200.000e au 800.000e, des cartes dites *géographiques*, à échelle plus petite, et même plus rarement des cartes dites *générales*. La plupart

de ces cartes, surtout les cartes chorographiques, sont la réduction de travaux à grande échelle. — Nous avons éliminé sans hésitation les cartes qui ne présentaient que des résultats d'explorations ou de reconnaissances sommaires ; ce ne sont là que des ébauches, intéressantes souvent ; mais les parties situées entre les points connus sont hypothétiques et leur image est flottante ; trop souvent les cartographes y figurent un dessin fantaisiste ; les exemples sont nombreux (1). — Les compartiments situés sur les grands côtés de la salle ont été partagés entre les diverses régions du globe, suivant l'importance et l'état d'avancement des travaux cartographiques. Notre choix a été naturellement limité à un petit nombre de cartes, parmi les plus récentes et les plus remarquables.

Les Alpes sont la région de montagnes où le travail cartographique offre le plus de précision et de variété. Dans le compartiment qui leur est consacré, notre « Service géographique de l'armée » est représenté par un fragment de la *Carte de la frontière des Alpes*, au 80.000ᵉ. Les admirables publications du « Bureau topographique fédéral » suisse le sont par l'ensemble du massif du St-Gothard, de la *Carte topographique de la Suisse*, au 100.000ᵉ, dite « Carte Dufour », par les vastes étendues glaciaires des Alpes bernoises et le Lac des Quatre-Cantons, de l'*Atlas topographique de la Suisse*, au 50.000ᵉ et au 25.000ᵉ, dit « Atlas Siegfried ». Puis, pour des régions restreintes, nous avons exposé, malgré l'emploi parfois exagéré de la lumière oblique, des cartes-reliefs très séduisantes, publiées par le Bureau ou par des cartographes connus, F. Becker et X. Imfeld. La *Karte der Ostalpen*, au 250.000ᵉ, par L. Ravenstein, et la *Carta corografica ipsometrica del Regno d'Italia e delle Regioni adiacenti*, au 500.000ᵉ, émanée de l' « Istituto geografico militare », de Florence, donnent des vues d'ensemble (2). — En Europe, la topographie glaciaire, par suite de l'emploi de la lumière zénithale, est fortement marquée dans *Topografisk kart over kongeriget Norge*, au 100.000ᵉ, du « Norges geografiske Opmaaling », et dans la carte du län de la Suède du Nord, *Karta öfver Norrbottens län*, au 200.000ᵉ, dressée au « Gene-

(1) Chacun connaît les mésaventures arrivées à certaines cartes d'Afrique. — Un exemple récent nous est fourni par l'Atlas bien connu des Indes Néerlandaises : *Atlas der nederlandsche Bezittingen in Oost-Indië*, publié au *Topographische Inrichting* de la Haye, par J. W. Stemfoort et J. J. Ten Siethoff, en 1883-1885, sous la direction de C. A. Eckstein. Une réédition a été commencée en 1898 ; or, on constate que les feuilles de cette seconde édition, consacrées notamment à Bornéo, à Célèbes, à la Nouvelle-Guinée, comportent des parties blanches là où dans la première édition figuraient des montagnes. On a dû supprimer ainsi de nombreuses indications de fantaisie. C'est un bel exemple de probité scientifique.

(2) Nous ne signalons, parmi les cartes exposées, que les plus importantes.

ralstabens litografiska Anstalt ». La lumière zénithale accuse encore les coupures du massif schisteux rhénan, dans *Karte des deutschen Reiches*, au 100.000e, œuvre de « k. preuss. Landes-Aufnahme », à Berlin. La région subalpine de l'Italie est représentée par deux panneaux correspondants de la *Carta topografica*... et de la *Carta idrografica*..., au 100.000e ; les *polje* du Karst par *Generalkarte von Mittel-Europa*, au 200.000e, du « k. u. k. militär-geographischen Institutes » de Vienne ; le véritable relief de la Russie par une des cartes de A. de Tillo, etc.

La part de l'Asie est plus restreinte : un fragment de l'*Indian Atlas*, au 253.440e, du « Surveyors-General Office », de Calcutta, figure les dunes longitudinales de la province du Sind ; plusieurs cartes de la « Mission scientifique en Perse », de J. de Morgan, se rapportent aux régions de la Caspienne, de l'Elam et du Kurdistan. La *Carte de la Cochinchine française*, au 400.000e, est une nouvelle édition (1901) par le commandant Friquegnon ; nous n'oublierons pas les publications du « Service géographique de l'Indo-Chine » ; une place est réservée à la cartographie japonaise et à des cartes d'Asie publiées par l'Etat-major russe. La superbe *Topographische Kaart van de Eilanden Java en Madoera*, au 100.000e, publiée par C. A. Eckstein au « Topographische Inrichting » de la Haye, est figurée par la Résidence de Besoeki. — Quelques parties seulement de l'Afrique commencent à prendre une forme cartographique précise. Plusieurs feuilles de la belle *Carte topographique de la Tunisie*, au 50.000e, et de la *Carte chorographique de l'Algérie*, au 200.000e, montrent la valeur des publications du Service géographique de l'armée ; pour l'Egypte, on peut comparer la région du delta dans la *Carte topographique de l'Egypte*, au 100.000e, levée pendant l'expédition française par les ingénieurs-géographes (1798-1801), et la *Carte de la Basse-Egypte et de la province de Fayoum*, au 200.000e, dressée en 1897 par les Ingénieurs des Domaines. J. G. Bartholomew a mis à profit les meilleurs documents dans une carte hypsométrique générale, finement gravée, *Reduced Survey Map of South Africa*, au 2.500.000e. — La carte *Madagascar*, dressée sous la direction de E. Gautier, au 1 500.000e, marque de très grands progrès dans la connaissance hypsométrique de l'île ; les travaux du « Service géographique du Corps d'occupation » ont une place réservée.

Les Etats-Unis possèdent de remarquables publications topographiques, éditées par le « Geological Survey », de Washington, en feuilles au 62 500e, au 125.000e et au 250.000e, suivant le degré de complication de la topographie, l'importance et la situation de la région ; nous exposons les feuilles des *Physiographic Types*, publiés

par H. Gannett, « chief geographer » du Service géologique, qui figurent des types caractéristiques de topographie et où l'on retrouve la terminologie américaine : régions à l'état de jeunesse, d'âge mûr, de vieillesse, de rajeunissement ; moraines, drumlins ; montagne volcanique jeune ; côtes à fjords... D'autres cartes topographiques accompagnent les cartes géologiques, dont il sera question plus loin, des Etats-Unis et du Canada. — Ni l'Australie, ni les îles de l'Océanie ne peuvent être bien partagées ; la *Carte de la Nouvelle-Calédonie*, par le commandant Laporte, au 100.000ᵉ, s'allonge sur un long panneau ; l'*Ile de Manga-Reva*, au 15.000ᵉ, émane du « Service hydrographique de la marine », etc.

Cartes de France et de la région lyonnaise. — Une large surface d'exposition a été affectée à la France et, en France, aux régions lyonnaise et du Sud-Est. Presque toutes les cartes, en noir ou en couleurs, publiées par le Service géographique de l'armée, reproduisent, à des échelles et par des procédés divers, sur des panneaux de dimensions variables, l'image géographique de la région lyonnaise : *Carte de France, dite Carte de l'Etat-Major*, au 80.000ᵉ ; *Cartes de France*, au 320.000ᵉ, en noir et hachures ; au 320.000ᵉ (frontière des Alpes) en courbes et de niveau et couleurs ; au 500.000ᵉ ; au 600.000ᵉ ; sur un grand panneau se développent la plaine de la Saône et la vallée du Rhône, de la *Carte chorographique de France*, au 200.000ᵉ. Certains services publics ont largement usé du 80 000ᵉ ; nous exposons un spécimen de la *Carte de la France*, au 200.000ᵉ, du Ministère des Travaux Publics, et un assemblage de 33 feuilles, sur près de 4 m. de haut, de la *Carte de France*, au 100.000ᵉ, du Ministère de l'Intérieur.

Notre carte d'Etat-Major, dont la première livraison était publiée en 1833 et la dernière feuille gravée en 1882, avait suivi la voie ouverte par de remarquables travaux antérieurs de cartographie ; aussi avons-nous cru nécessaire de faire revivre en quelques panneaux les grands traits de l'évolution de la carte topographique française. Si de nos jours des instruments et des méthodes perfectionnés ont permis à la géodésie et à la topographie, à la géodésie surtout, d'atteindre une précision mathématique, si la science du figuré du terrain est portée à son plus haut degré, il serait injuste d'oublier ceux qui, munis déjà d'excellents principes, ont les premiers procédé avec une réelle méthode à l'exécution des levés et à la représentation du relief.

La méthode de la perspective cavalière est mise en évidence par la *Carte générale des Monts Pyrénées*, au 330.000ᵉ, de Roussel (1730), et la *Carte géométrique du Haut-Dauphiné*, au 86.400ᵉ, de Bourcet et

Villaret (1749-1754). La première carte topographique est la *Carte géométrique de la France*, au 86.400e, de Cassini (1744-1793) ; une réduction par L. Capitaine, au 345.600e marque un progrès sensible dans l'expression du relief. Enfin à la méthode des ingénieurs-géographes se rapportent un fragment de la *Carte générale du théâtre de la guerre en Italie*, au 256.000e (1801-1802) de Bacler d'Albe, des feuilles, au 100.000e de la *Carte de la Bavière* (levés commencés en 1801), et de la *Carte topographique de l'ancienne Souabe* (publiée de 1818 à 1821), ainsi qu'une feuille de l'admirable *Carte topographique des environs de Versailles*, dite des *Chasses du Roi*, au 28.800e (1764-1773), chef-d'œuvre de gravure non encore dépassé. Le corps des ingénieurs-géographes, constitué pour la première fois en 1744, a été réuni à celui de l'Etat-Major en 1831 ; les ingénieurs-géographes ont été les héritiers de l'ancienne Académie des Sciences qui a exécuté les premières grandes opérations géodésiques ; ils ont été les précurseurs, ou, pour mieux dire, les maîtres de l'Etat-Major.

Cartes géologiques, agronomiques. — A la base de toute enquête géographique figure la géologie dont les cartes sont le complément indispensable des cartes topographiques; celles-ci font connaître les formes extérieures du sol ; celles-là renseignent sur la nature même de ce sol d'où dérivent notamment les formes de la surface.

Le défaut de place ne permettait pas une exposition très développée; il nous a paru suffisant de mettre en évidence les conceptions diverses qui ont cours dans les services géologiques, afin de donner une idée précise de la variété des méthodes et des résultats. La *Carte géologique détaillée de la France*, au 80.000e, ne disposant que d'une feuille, à côté d'indications précieuses, ne peut donner qu'une image souvent incomplète des formations superficielles, si importantes pour les géographes, et des renseignements économiques à peine suffisants ; la carte, surchargée, manque de clarté. — Le « Geogical Survey » anglais, au contraire, édite pour la plupart des sections de *Original One-inch Map, Geological edition* une feuille double, la *solid* carte, expression des terrains fondamentaux et la *drift* carte, expression des dépôts superficiels qui recouvrent ces derniers. — Les Etats-Unis paraissent avoir adopté le mode de représentation le plus complet. Le *Geologic Atlas* est publié régulièrement par livraisons ou « folios », dont chacun comporte, avec une notice explicative, toute une série de cartes ou autres figurations variant suivant les régions et l'importance des faits particuliers ; le folio 50, *Holyoke* (Conn.-Mass.), au 125.000e, comporte cinq feuilles : topographie ; géologie historique (fondamentale) ; géologie superficielle ; géologie économique ; coupes structurales ; le folio 30, *Yellowstone National*

Park (Wyo.), au 125.000^e, possède les cartes topographique et géologique, et est, en outre, illustré de 3 planches de belles photographies instructives, exprimant certaines formes du relief et de l'activité volcaniques. Ces documents sont d'un haut intérêt pour les géographes ; on ne peut qu'admirer l'ampleur et la portée d'une telle conception.

Les cartes agronomiques se rattachent étroitement aux cartes géologiques. On sait comment en France, grâce à la méthode qui a pris pour point de départ la connaissance géologique du sol, qui a substitué aux essais empiriques les expériences efficaces du laboratoire, ces cartes se sont rapidement développées et rendent les plus grands services ; les agriculteurs ont désormais une base certaine pour leurs travaux, leurs amendements, leurs engrais. Quelques pays voisins ont imité la méthode des cartes françaises. Nous exposons de bons spécimens de cartes communales au 10.000^e, et de carte départementale au 40.000^e L'excellence de la méthode et l'importance des résultats acquis ressortent aisément. — Il faut rapporter encore à la géologie la publication, d'un intérêt si élevé et si pratique à la fois, de J. Thoulet, la *Carte lithologique des côtes de France* ; la feuille exposée, f. VII, va du cap Fréhel au Havre de Carteret.

Cartes de géographie biologique et de géographie humaine. — Les cartes topographiques sont le fondement nécessaire des cartes géologiques. Il serait très vivement souhaitable qu'elles soient la base de beaucoup d'autres représentations cartographiques.

Les phénomènes de la vie végétale et animale, à qui l'on veut donner la forme cartographique, ainsi que la plupart des faits qui intéressent la géographie humaine — et j'entends ici cette expression dans son sens le plus large, ne peuvent prendre toute leur valeur qu'à la condition d'être situés dans leur cadre naturel ; il est indispensable que ces faits soient remis en contact avec les conditions physiques, avec le sol, avec le relief, c'est-à-dire avec la réalité ; ces faits doivent être localisés géographiquement, comme ils le sont dans la nature, sur le lieu même où ils se développent. En définitive il faut aux cartes de cette nature un fond topographique.

Les cartes qui s'inspirent de cette idée sont actuellement encore très rares ; nous avons pu cependant en exposer un certain nombre qui justifient la vérité de nos affirmations. Ch. Flahault, professeur de botanique à l'Université de Montpellier, a eu l'idée de représenter la distribution des associations végétales et des zones de végétation sur le terrain même qu'elles occupent ; nous exposons la feuille de Perpignan, de sa *Carte botanique et forestière de la France,* établie sur

le fond de la carte de France au 200.000e ; on y voit se dessiner avec la plus grande netteté les zones altitudinales avec leurs formes très irrégulières dues à la configuration du terrain, à l'exposition et aux conditions édaphiques. Sur le fond de la carte de France au 600.000e, V. Groffier a dressé la *Carte séricicole de la France* ; il y exprime par un jeu de teintes le rendement de kilogrammes de cocon par hectare de superficie séricicole ; dans les vallées des Causses apparaissent ainsi les mûriers qui fuient les plateaux froids et stériles, etc.

A défaut de représentations cartographiques ayant un fond topographique, souvent certains faits de la vie végétale, animale ou humaine sont figurés sur des cartes sans relief, mais où leur répartition et leur localisation affectent une certaine précision géographique. Ce sont d'ordinaire des cartes générales embrassant un ensemble de phénomènes à la surface du monde entier ou d'une vaste région, ou bien ce sont des cartes à très petite échelle s'appliquant à une région déterminée. La plupart de ces cartes sont réunies en des atlas mis à la disposition des visiteurs ; d'autres seront exposées.

Nous avons écarté, délibérément et sans aucun regret, toutes les représentations purement statistiques. Il faut bien comprendre les raisons qui nous ont déterminé; nous ne méconnaissons pas les services que la statistique a rendus et rendra encore à la géographie ; on ne saurait trop apprécier le patient labeur des statisticiens, leur ingéniosité à exprimer certaines données numériques. Quelques-unes de ces données sont à peu près rebelles à tout mode précis de localisation géographique ; ce sont notamment les grands courants commerciaux, toute la vie économique qui circule à la surface des mers, ou le long des routes, des fleuves et des voies ferrées, en un mot des faits toujours en mouvement ; ces faits sont figurés à l'aide de bandes de couleur, de largeur variant avec leur importance, le long des cours d'eau, des voies ferrées, etc. Mais les procédés ordinaires de la statistique dans l'expression des résultats numériques obtenus sont vraiment trop loin de la réalité géographique. Ce sont des graphiques, des diagrammes, des courbes, des figures géométriques, etc. ; ces représentations ne sont pas sans intérêt, mais elles demeurent impuissantes à donner une idée, même lointaine, du milieu dans lequel se développent les faits qu'elles expriment ; et c'est là une condition minima que doit exiger tout vrai géographe.

Cartes anciennes. — On peut aujourd'hui suivre dans ses grands traits l'évolution des procédés et des conceptions cartographiques depuis les Grecs jusqu'aux origines de la cartographie scientifique

actuelle, grâce à certaines collections de choix, à des reconstitutions ou des reproductions savantes. Des reproductions de cartes anciennes occupent un compartiment entier.

L'époque romaine est représentée par le plus ancien document cartographique que nous ayons avec la Géographie de Ptolémée, la Carte, dite de Peutinger (2e moitié du IVe siècle apr. J.-C) : *Castori Romanorum Cosmographi tabula quæ dicitur Peutingeriana*, édition Konrad Miller; nous devons encore à Miller une belle reproduction en couleurs de la mappemonde circulaire d'Ebstorf, *Monialium Ebstorfensium Mappamundi, quæ exeunte sæculo XIIIo videtur picta*, une des rares cartes du moyen âge qui nous soient parvenues, portulans exceptés, autrement que dans les livres. — Quatre belles mappemondes se rapportent au début et à la première moitié du XVIe siècle ; elles présentent le double intérêt de nous donner pour les côtes des régions déjà connues le dessin des portulans et la représentation des pays découverts à l'époque où elles parurent. Ce sont : la *Mappemonde de Juan de la Cosa* (1500), fac-similé de Jomard; le riche *Planisphère adressé à Hercule d'Este par Alberto Cantino avant novembre 1502*, fac-similé par Hy. Harrisse ; le *Planisphère de Diego Ribero* (1529), par W. Griggs ; la *Mappemonde, dite de Henri II* (1546), d'après Jomard. — Enfin la Carte de France du dauphinois Oronce Finé, *Nova Totius Galliæ Descriptio* (édition de 1538, la première datant de 1525), reproduite par L. Gallois, la première carte de notre pays dressée et imprimée en France. Le début des travaux de cartographie scientifique en France est marqué par le levé des côtes françaises, ordonné après mesures de longitude et latitude, par l'Académie des Sciences (1672-1682). L'original du levé est dans les Mémoires de l'Académie ; nous en exposerons, à brève échéance, la reproduction sur une carte donnant le tracé antérieur des côtes. Ce sera une introduction aux beaux travaux géométriques du XVIIIe siècle.

Atlas. — Nous ne pouvions tout faire figurer sur les parois de notre salle. Un nombre considérable de faits géographiques de tout ordre ont pris aujourd'hui la forme cartographique. Parmi ces représentations beaucoup sont réunies en des atlas; nous avons fait un choix et disposé ces atlas sur les tables de lecture.

Citons, pour la géographie physique : les diverses sections du *Berghaus' Physikalischer Atlas*, si connu ; le premier volume paru, *Atlas of Meteorology*, par J. G. Bartholomew et A. J. Herbertson, d'un nouvel Atlas physique entrepris par l' « Edinburgh geographical Institute », *Bartholomew's Physical Atlas* ; les belles publications océaniques de la « Deutsche Seewarte », les atlas *Atlantischer*

Ozean, Stiller Ozean...; et les atlas des grandes publications hydrographiques allemandes, *Der Rheinstrom und seine wichtigsten Nebenflüsse, der Oderstrom und...* — Le baron A.-E. Nordenskjöld a, dans ses atlas célèbres, *Fac-simile Atlas...* et *Periplus*, retracé l'histoire des cartes anciennes et des portulans jusqu'au XVIIIe siècle. — Les atlas régionaux sont représentés par *Physikalisch-statistischer Hand-Atlas von Œsterreich-Ungarn*, de J. Chavanne; *Atlas of Scotland*, de J. G. Bartholomew; *Atlas de Finlande*, publié par la Société de Géographie de Finlande, etc. Ce dernier présente la série la plus complète de représentations de phénomènes géographiques de toute nature.

Reliefs et Photographies. — Les meilleures cartes ne sauraient donner d'une région représentée qu'une image conventionnelle; elles ont nécessairement une manière fictive de traduire les formes du terrain. Les reliefs rendent à cet égard de grands services; seuls ils permettent de corriger les erreurs d'appréciation qui résultent d'ordinaire de la lecture des cartes et peuvent donner une image vraie de la réalité; ils complètent ainsi les modes de représentation de la surface. Mais pour cela il est essentiel qu'ils conservent, ce qui est rare d'ailleurs, la justesse des proportions, c'est-à-dire que les hauteurs n'y soient pas exagérées, qu'elles soient à la même échelle que les longueurs; quelques reliévistes commencent à mettre en pratique cette méthode nouvelle; ce sont seulement des reliefs exécutés suivant ces procédés que nous avons essayé et essaierons de réunir.

Le relief des *Environs de Grenoble*, au 80.000^e, par A. Girard, montre nettement le modelé du sol, notamment les formes mamelonnées et molles des marnes et schistes du lias flanquant la chaîne de Belledonne et l'aspect déchiqueté des roches cristallines des hauts sommets de cette chaîne. Un beau relief des *Cluses de Court à Choindez*, région de Moutier, Jura septentrional, au 10.000^e, par A. Heim, exprime les différences que provoque dans les divers phénomènes géographiques l'alternance des affleurements calcaires ou marneux, etc. Nous espérons pouvoir exposer, à une date prochaine, quelques reliefs expressifs de Edwin E. Howell, du « Geological Survey » des Etats-Unis.

Les photographies donnent une image plus limitée en étendue, mais plus précise encore des formes, des phénomènes ou des aspects variés qui diversifient la face de la terre; elles expriment en toute fidélité l'ensemble ou le détail d'un phénomène ou d'un paysage; elles mettent à proprement parler la nature sous les yeux. Il n'est sans doute pas besoin d'insister longuement sur leur utilité;

une photographie caractéristique, expressive fortifie ou, pour mieux dire, dépasse de beaucoup les meilleures descriptions, les plus concrètes ; certains modelés du terrain, certaines formes de végétation qui ne nous sont pas familiers demeureraient nécessairement indécis ou confus dans notre esprit sans les photographies ; dans quelques régions, les régions polaires par exemple, les photographies précèdent les cartes et constituent les seuls documents figurés précis dont puissent disposer pendant longtemps les géographes.

Dès maintenant 14 albums ou cartables de photographies géographiques mettent sous les yeux des visiteurs les Alpes françaises, le Massif central, les Pyrénées, les Côtes françaises, la Région méditerranéenne, la Tunisie, le Sahara algérien, etc. — Des positifs sur verre, de belles dimensions, disposés contre les vitres des fenêtres donnent une reproduction très nette de quelques formes du terrain, de certains types de paysage végétal, etc. : modelé des rivages maritimes, des régions désertiques ; érosion par les glaciers, par les eaux courantes ; phénomènes volcaniques ; types de pénéplaine, de vallée synclinale ; types de végétation, etc.

Petites collections (*Géologie, Ethnographie*). — Aujourd'hui la géographie a pour ses explications une base solide et indispensable ; c'est la connaissance précise de la nature du sol, qui, combinée avec celle du climat peut seule permettre d'expliquer la variété des formes de la surface, de la vie végétale et une part considérable de l'activité humaine.

Un choix de spécimens géologiques s'imposait. Deux petites collections d'environ 400 échantillons géologiques, plus spécialement d'ailleurs destinées aux étudiants, ont été réunies; l'une se rapporte à la région lyonnaise, l'autre est une collection générale. Cette dernière a été constituée avec des préoccupations proprement géographiques; les roches éruptives et cristallines sont classées d'après leur texture ; les roches sédimentaires non d'après leur âge, mais d'après leur nature : calcaires, grès, marnes, argiles, sables, etc., avec dans chaque série les principales variétés. Une large place a été faite aux formations superficielles qui jouent un rôle de premier ordre en géographie : latérite, limon des plateaux, argile à silex, lœss, lehm, alluvions ; arênes granitique et gneissique ; sols et terres végétales provenant de terrains volcaniques, des principales roches sédimentaires, ou d'une autre origine (tchernoziom, humus de forêts, humus de débris herbacés...), etc.

Quelques pièces d'ethnographie préhistorique ont été groupées par M. E. Chantre, sous-directeur du Muséum, à la suite des roches pliocènes et quaternaires de la collection géologique de la région

lyonnaise et lui donnent ainsi tout son développement ; quelques-unes se rapportent aux régions de Lyon et du sud-est et sont accompagnées de pièces de comparaison. Enfin 12 bustes figurent quelques-uns des types caractéristiques des races humaines.

En définitive nous aboutissons à l'homme, et l'homme est le terme nécessaire de toute étude géographique complète. Ainsi nous avons eu sous les yeux à peu près tous les documents de l'enquête géographique, j'entends les documents figurés. Les objets exposés sont en petit nombre et ne peuvent prétendre fournir que des indications; mais nous espérons que ce sont des indications saillantes, essentielles, qui permettent d'apprécier le chemin parcouru, de conclure de ce qui est fait à ce qui reste à faire et montrent la voie à suivre. — En matière de cartographie, on voudra bien reconnaître sans doute que nous avons fait effort pour ne choisir dans un outillage très compliqué que des instruments éprouvés, je veux dire des cartes établies suivant une méthode rigoureuse et présentant les plus grandes garanties de vérité. — Dans leur ensemble les documents exposés forment un tout; ils laissent concevoir par quelle méthode l'homme est arrivé et arrivera de plus en plus à la vérité géographique; comment, en exprimant de manière précise la variété des aspects de la surface, il marque une véritable prise de possession scientifique du domaine qu'il habite. Nous aurions ainsi fait entrevoir, dans les limites d'une petite exposition, les traits principaux de la méthode, du développement dans le temps et dans l'espace, ainsi que la haute valeur de la science géographique.

II

La Bibliothèque. — L'Enseignement

Nous serons nécessairement plus brefs sur ce chapitre. La deuxième grande salle de l'Institut sert, avons-nous dit, de bibliothèque, de salle de travail et de conférences.

Très claire, cette salle est aménagée pour le travail géographique; une vaste table permet l'étalement des grandes cartes; plusieurs tableaux noirs sont fixés au mur ou mobiles ; il est facile de suspendre les cartes murales; la salle a les appareils nécessaires

pour les projections à toute heure ; dans un des cabinets contigus une large table permet de dessiner des schémas, en noir ou en couleurs, sur des papiers spéciaux, et de faire des travaux pratiques. De tout ce matériel, ainsi que de la bibliothèque et des collections, les étudiants peuvent de 8 h. du matin à 10 h. du soir, sans interruption, disposer en toute liberté, avec quelques règlements faciles à observer et sous leur responsabilité commune. Un étudiant, bibliothécaire, exerce une certaine surveillance.

En organisant la bibliothèque, le but que l'on s'est proposé a été de rendre aussi aisé que possible le travail des étudiants, en mettant à leur disposition immédiate les livres et les cartes d'usage courant, de consultation fréquente, en un mot les instruments de travail qu'il est indispensable d'avoir constamment sous la main, à sa portée, sans passer par les formalités des bibliothèques ordinaires. On s'est efforcé en outre de réunir les principaux ouvrages relatifs aux grandes questions ou régions géographiques, sans faire d'ailleurs double emploi avec la Bibliothèque universitaire.

Les étudiants disposent ainsi de toute une série de bons travaux de seconde main ou de publications originales ; ils peuvent consulter les périodiques les plus importants, ceux des Sociétés de géographie de Londres, d'Edimbourg, de Berlin, de Vienne, de Paris (y compris la Société de géographie commerciale) ; ceux de Petermann, de Hettner, de Penck ; les *Annales de Géographie* ; les *Annales du Bureau central météorologique*, l'*Annuaire de la Société météorologique de France*, le *Moniteur Officiel du Commerce* et ses annexes, les diverses publications des *Annales du Commerce extérieur*, le *Statesman's Yearbook*, etc., etc. En dehors des périodiques, la bibliothèque comprend une partie générale et une partie régionale. La première se subdivise en : géographie générale proprement dite, géophysique, géographie biologique, géographie humaine, histoire de la géographie. La partie régionale comporte des publications plus nombreuses pour la France et ses colonies que pour les autres parties du monde. Au total la bibliothèque comprend plus de 1000 volumes ou brochures dont le nombre croît annuellement.

Les collections de cartes ne comprennent pas l'ensemble des publications topographiques à grande échelle. Celles-ci sont en grande partie, pour la France et les pays voisins à la Bibliothèque de l'Université. L'Institut possède cependant la Carte de France, au 50.000[e], dont la publication s'achève. Nous avons surtout cherché à réunir des cartes chorographiques ou géographiques, les plus récentes et les mieux exécutées ; pour les régions mal connues les

premières représentations cartographiques, encore qu'elles soient approximatives et hypothétiques ; enfin des cartes générales de toute nature, géologiques, économiques et autres, et des cartes murales. Au total plus de 300 cartes (une carte en 100 ou 500 feuilles ne compte que pour une unité). Les étudiants peuvent aussi consulter les Atlas les plus connus. Ils auront bientôt à leur disposition quelques beaux Plans-Reliefs du Service géographique de l'Armée.

Tels sont les instruments de travail dont peuvent disposer nos étudiants. La recherche et le maniement en sont facilités par des catalogues, en volume et sur fiches, aussi clairs et détaillés que possible. Nous avons en outre un relevé du catalogue par matières des collections géographiques de la Bibliothèque de l'Université ; le même travail sera fait pour les Bibliothèques publiques de Lyon ; la Société de géographie de Lyon a bien voulu autoriser les étudiants à profiter des ressources de sa Bibliothèque.

Comme on le voit, nous avons essayé par tous les moyens en notre pouvoir de faciliter les études et les recherches, de guider, pour ainsi dire, les travailleurs encore inexpérimentés dans le dédale des documents, de permettre aux étudiants de réunir presque sans difficultés les éléments de travaux élémentaires ou d'études sérieuses et approfondies. — Ils peuvent ainsi tirer largement parti de l'enseignement qui leur est donné à la Faculté ; M. Ch. Depéret fait pendant l'hiver un cours de géophysique (1 heure par semaine) et des excursions géologiques pendant le trimestre d'été ; M. M. Zimmermann fait toute l'année (1 heure par semaine) une conférence de géographie coloniale ; je suis chargé de la géographie générale, j'y consacre 3 heures par semaine et dirige pendant l'été une excursion géographique.

G. Lespagnol,
Chargé de cours de géographie
à la Faculté des lettres de l'Université de Lyon.

RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Suite (1)

PROGRAMME DE SCIENCES ET DE COMPTABILITÉ

PREMIER CYCLE

Division A

CLASSE DE SIXIÈME

Calcul (2 heures). — Revision des opérations sur les nombres entiers. — Exercices de calcul mental. Problèmes sur les nombres entiers.— Fractions ordinaires. Réduction de plusieurs fractions au même dénominateur. Opérations sur les fractions. — Nombres décimaux. Opérations. Exercices. — *Conseils généraux*. — Le professeur s'abstiendra de toute théorie; son but doit être d'apprendre aux élèves à faire correctement les opérations et de les habituer, par de nombreux exemples, à la signification de ces opérations. — Les définitions, en particulier celles qui concernent les fractions, seront constamment appuyées sur des exemples concrets.

Sciences naturelles (1 heure). — *Zoologie*. — Le professeur se bornera à préciser les caractères et les mœurs des animaux les plus importants des diverses régions du globe. Il ajoutera des notions sur la façon de capturer ces animaux et de les utiliser. Il s'aidera autant que possible de spécimens préparés, de planches et de dessins tracés sur le tableau. — Description très sommaire de l'homme (3 leçons environ). — Grandes divisions du règne animal. — *Vertébrés*. — Caractères essentiels des cinq classes. Mammifères. Exemples choisis dans les divers ordres. Répartition géographique. — Oiseaux. Exemples choisis dans les divers ordres. Nids. Migrations. Protection des oiseaux. — Reptiles. Crocodiles, tortues, lézards ; serpents. — Batraciens. Métamorphoses. — Poissons. Principaux poissons alimentaires. Pêche et pisciculture. — *Articulés*. — Insectes : caractères extérieurs. Métamorphoses. Exemples les plus intéressants dans les divers ordres par les mœurs et par les produits. — Arachnides : scorpions, araignées. Acariens. — Crustacés. Espèces comestibles. — *Mollusques*. — Poulpe. Escargot. Huîtres et moules. Ostréiculture. Nacre et perles. — *Vers*. — Lombrics. Sangsues. Vers parasites. — *Oursins* et *étoiles de mer*. — *Polypes* et *méduses*. *Corail*. — *Eponges*.

(1) Voir *Revue* du 15 juin et du 15 juillet.

CLASSE DE CINQUIÈME

Calcul (2 heures). — Système métrique. Longueurs, aires, volumes (1), poids, densités, monnaies. Temps, vitesses. Exercices simples de changements d'unités. Règle de trois par la méthode de réduction à l'unité. Intérêt simple. Escompte commercial. Rentes. Problèmes simples relatifs aux mélanges et aux alliages. Emploi des lettres pour représenter les inconnues. Problèmes simples conduisant à des équations du premier degré — *Conseils généraux.* — En expliquant le système métrique, les questions d'intérêt, etc., le professeur commencera à habituer les élèves à l'usage des lettres et des formules simples. Pour le reste, l'emploi de la méthode algébrique permettra d'éviter les raisonnements, qui, lorsqu'on veut les formuler dans le langage ordinaire, se présentent sous une forme compliquée et difficile à retenir (règle de fausse position, etc.). L'enseignement donné dans cette classe ne comporte aucune théorie des équations ; en conséquence, la vérification des résultats obtenus devra toujours être faite.

Sciences naturelles (1 heure). — *Botanique.* — Le professeur devra toujours faire porter ses explications soit sur des échantillons de plantes mis entre les mains des élèves, soit sur des planches ou des dessins tracés au tableau, indiquant les caractères essentiels. L'enseignement sera complété autant que possible par des excursions dirigées par le professeur. Étude extérieure des différents organes d'une plante à fleur. Racine : ramifications, radicelles, poils absorbants, coiffe. Bouturage ; marcottage. Tige : tiges rampantes, tiges grimpantes ; rhizomes. Troncs d'arbres ; zones d'accroissement, cœur et aubier. Quelques notions sur les usages du bois. Feuille. Modifications principales des feuilles. Bourgeons. Régions de la racine, de la tige ou des feuilles employées comme aliment. Fleur. Constitution générale de la fleur. Formation graduelle des parties de la fleur par les feuilles. Diverses sortes de fleurs. Inflorescences. Transformation de la fleur en fruit. Fruit. Constitution des principaux fruits alimentaires. Graines. Graines alimentaires. Germination. Grandes divisions du règne végétal. — *Phanérogames.* — Dicotylédones : apétales, dialypétales, gamopétales. Monocotylédones. Gymnospermes. Étude de quelques familles au moyen de plantes choisies parmi les plus communes ou les plus importantes dans la région de chaque établissement. — *Cryptogames.* — Fougères, prêles, lycopodes. Mousses. Algues. Champignons, espèces vénéneuses et comestibles. Plantes caractéristiques des diverses régions du globe.

CLASSE DE QUATRIÈME

Mathématiques (1 heure obligatoire, plus 1 heure facultative). — *Géométrie* (1 heure obligatoire). — Ligne droite et plan. Angles. Triangles. Cas d'égalité. Perpendiculaire et obliques. Théorie des parallèles. Parallélogramme. Cercle. Dépendance mutuelle des cordes et des arcs. Sécante, tangente. Positions relatives de deux cercles. Mesure des angles. Problèmes élémentaires sur la droite et le cercle.

Dans l'heure facultative, on exercera les élèves sur le programme d'algèbre de la classe précédente et sur la résolution de problèmes simples de géométrie. Les interrogations sur le cours devront trouver leur place dans l'heure obligatoire.

Sciences naturelles (1 heure). — *Géologie.* — Étude des modifications du sol au moyen d'exemples choisis autant que possible dans la région. Les pluies. Dégradations produites par l'eau en mouvement. Dénudation des montagnes. Rôle protecteur des végétaux. Importance du reboisement. Creusement des vallées. Transport de matériaux par les eaux. Alluvionnements,

(1) On donnera, en particulier, la règle pour évaluer l'aire d'un rectangle et le volume d'un parallélépipède rectangle.

deltas. Sédiments, leurs caractères. Cailloux, sables, vases argileuses ou calcaires. Transformation des sédiments en terrains stratifiés. Débris d'êtres vivants inclus dans ces terrains. Couches perméables et imperméables ; nappes d'eau souterraines, puits, puits artésiens, sources. Les neiges persistantes. Formation et mouvement des glaciers : moraines, blocs erratiques, sources glaciaires. Les vents. Transport des poussières et des sables. Dunes. Roches souterraines en fusion. Leur épanchement au travers des terrains sédimentaires. Roches éruptives anciennes et récentes. Volcans, laves. Sources thermales. Eaux minérales. émanations gazeuses. Tremblements de terre. Exhaussement et affaissement du sol. Déplacement des lignes de rivage. Les êtres vivants. Tourbes. Récifs et îles madréporiques.

CLASSE DE TROISIÈME

Mathématiques (2 heures, plus 1 heure facultative. — *Arithmétique*. — Numération décimale. Addition et soustraction des nombres entiers. Règles pour ajouter une différence à un nombre, pour en retrancher une somme ou une différence. Multiplication des nombres entiers. Multiplication d'une somme par un nombre. Dans un produit on peut intervertir l'ordre des facteurs, remplacer tels facteurs que l'on veut par leur produit effectué. Division des nombres entiers. Définition du quotient et du reste. Théorème relatif à la multiplication ou à la division du dividende et du diviseur par un même nombre. Règle pratique pour effectuer une division (sans théorie). Caractères de divisibilité par 2, 5, 9, 3. Preuves par 9. Plus grand commun diviseur et plus petit commun multiple de deux ou plusieurs nombres. Pour le plus petit commun multiple on pourra se borner à énoncer la règle pratique. Fractions ordinaires ; opérations. Fractions décimales. Opérations sur les nombres décimaux ; quotient de deux nombres entiers ou décimaux à moins d'une unité décimale d'un ordre donné. Carré. Racine carrée d'un nombre entier ou décimal à moins d'une unité décimale d'un ordre donné (Règle pratique, sans théorie). — *Conseils généraux*. — Les démonstrations doivent être données,sauf pour les points spécifiés plus haut ; on se limitera d'ailleurs au programme.

Algèbre. — Emploi des lettres. Formules algébriques. Emploi des nombres positifs et négatifs pour la représentation des grandeurs susceptibles d'être portées dans deux sens opposés : longueurs comptées à partir d'un point, temps, vitesses, degrés thermométriques. Addition, soustraction, multiplication et division des nombres positifs ou négatifs. Changement de l'origine des abscisses ou de l'origine des temps. Equation du mouvement uniforme. Détermination de la position d'un point sur une droite par le rapport de ses distances à deux points fixes de cette droite.

Géométrie. — Lignes proportionnelles. Positions relatives des deux points qui divisent une droite dans un rapport donné. Propriétés des bissectrices d'un triangle. Triangles semblables. Cas de similitude. Polygones semblables. Puissance d'un point par rapport à un cercle. Relations métriques dans un triangle rectangle. Constructions géométriques : quatrième proportionnelle et moyenne géométrique. Polygones réguliers, carré, hexagone et triangle équilatéral.

Note. — L'heure facultative doit être consacrée à des exercices ou à des développements sur quelques parties de ce programme ; les deux autres heures doivent être consacrées à l'enseignement et à l'interrogation.

Division B

CLASSE DE SIXIÈME

Calcul (3 heures). — Revision des opérations sur les nombres entiers. Exercices de calcul mental. Problèmes sur les nombres entiers. Fractions ordi-

naires: Réduction de plusieurs fractions au même dénominateur. Opérations sur les fractions. Nombres décimaux; opérations. Exercices. Système métrique: Longueurs, aires, volumes, poids, densités, monnaies. Temps, vitesses. Enoncé de quelques règles relatives à l'évaluation d'aires et de volumes simples. Exercices; exemples simples de changements d'unités, tirés du système métrique. Règle de trois par la méthode de réduction à l'unité. Intérêt simple. Escompte commercial. Rentes. Problèmes simples relatifs aux alliages et aux mélanges.

Conseils généraux. — Pour la première partie du programme, le professeur s'abstiendra de toute théorie; son but doit être d'apprendre aux élèves à faire correctement les opérations et de les habituer par de nombreux exemples à la signification de ces opérations. Les définitions, en particulier celles qui concernent les fractions, seront constamment appuyées sur des exemples concrets. A l'occasion du système métrique, des règles d'intérêt, etc., le professeur commencera à habituer les élèves à l'emploi des lettres et à l'usage des formules simples qui se présentent naturellement.

Dessin géométrique (1 heure par semaine). — Emploi des instruments pour le tracé de lignes droites et de cercles. Emploi de la règle, des compas, de l'équerre et du rapporteur. Exécution, avec les instruments, de dessins géométriques dans lesquels n'entreront que des lignes droites et reproduisant des motifs simples de décorations de surfaces planes: carrelage, vitraux, parquetages. Lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins.

Sciences naturelles (2 heures par semaine). — *Zoologie.* — (Voir programme de *sixième* A.)

CLASSE DE CINQUIÈME

Mathématiques (3 heures). — *Calcul.* — *Revision.* — Emploi des lettres pour représenter les inconnues. Problèmes simples conduisant à des équations numériques du premier degré.

Conseils généraux. — L'emploi de la méthode algébrique permettra d'éviter les raisonnements qui, lorsqu'on veut les formuler dans le langage ordinaire, se présentent sous une forme compliquée et difficile à retenir (règle de fausse position, etc.). L'enseignement donné dans cette classe ne comporte aucune théorie des équations; en conséquence, la vérification des résultats devra toujours être faite.

Géométrie. — I. Ligne droite et plan. Angles. Symétrie par rapport à une droite. Triangles: Cas d'égalité des triangles. Triangle isocèle. Perpendiculaires et obliques. Cas d'égalité des triangles rectangles. Droites parallèles. Somme des angles d'un triangle, d'un polygone convexe. Parallélogramme. Rectangle. Losange. Carré. — II. Cercle. Diamètre. Cordes et arcs. Tangente au cercle. Intersection et contact de deux cercles. Positions relatives de deux cercles. Mesure des angles. — III. Usage de la règle, du compas, du rapporteur et de l'équerre. Construction d'angles et de triangles. — Tracé des perpendiculaires et des parallèles. Cercle passant par trois points. Construction de la tangente en un point d'un cercle, des tangentes issues d'un point et des tangentes communes à deux cercles.

Dessin géométrique (1 heure par semaine). — Exécution, avec les instruments, des constructions expliquées dans le cours de géométrie. Problèmes et exercices simples se rapportant également au cours de géométrie; exécution graphique de la solution trouvée. Dessins géométriques, dans lesquels entreront des lignes droites et des cercles, empruntés à des motifs de décoration de surfaces planes: parquetages, dallages, mosaïques; vitraux; lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins.

Sciences naturelles (2 heures). — *Botanique et géologie.* (Voir les programmes réunis de *cinquième et quatrième A.*)

CLASSE DE QUATRIÈME

Mathématiques (4 heures). — *Arithmétique*. — Numération décimale. Addition et soustraction des nombres entiers. Justification, par des explications concrètes, des règles pour ajouter une différence à un nombre, pour en retrancher une somme ou une différence. Multiplication des nombres entiers. Multiplication d'une somme par un nombre. Dans un produit, on peut intervertir l'ordre des facteurs, remplacer tels facteurs que l'on veut par leur produit effectué. Division des nombres entiers. Définition du quotient et du reste. Théorème relatif à la multiplication ou à la division du dividende et du diviseur par un même nombre. Règle pratique pour effectuer une division (sans théorie). Caractères de divisibilité par 2, 5, 9, 3. Preuve par 9. Plus grand commun diviseur et plus petit commun multiple de deux ou plusieurs nombres. (Pour le plus petit commun multiple, on pourra se borner à l'énoncé de la règle, sans démonstration.) Définition des nombres premiers. On énoncera, sans la démontrer, la proposition relative à l'infinité des nombres premiers. Décomposition d'un nombre en facteurs premiers : on admettra, sans démonstration, que cette décomposition ne peut être effectuée que d'une seule façon. Condition nécessaire et suffisante pour qu'un nombre, décomposé en facteurs premiers, soit divisible par un autre nombre, décomposé aussi en facteurs premiers. Composition du plus grand commun diviseur et du plus petit commun multiple de nombres décomposés en facteurs premiers. Fractions ordinaires. Opérations. Fractions décimales. Opérations sur les nombres décimaux. Quotient de deux nombres entiers ou décimaux, à moins d'une unité décimale d'un ordre donné. Carré. Racine carrée d'un nombre entier ou décimal, à moins d'une unité décimale d'un ordre donné. (Règle pratique, sans théorie.)

Conseils généraux. — Les démonstrations doivent être données, sauf pour les points spécifiés plus haut, dont le professeur dira explicitement qu'il supprime les démonstrations. Le programme est limitatif.

Algèbre. Emploi des lettres. Formules algébriques. Emploi des nombres positifs et négatifs pour la représentation des grandeurs susceptibles d'être portées dans deux sens opposés : longueurs comptées à partir d'un point, temps, vitesses, degrés thermométriques. Addition, soustraction, multiplication et division des nombres positifs et négatifs. Changement de l'origine des abscisses, ou de l'origine des temps. Equation du mouvement uniforme. Détermination de la position d'un point sur une droite par le rapport de ses distances à deux points fixes de cette droite.

Conseils généraux. — L'introduction des nombres négatifs sera justifiée par des exemples concrets, ainsi que les règles et les théorèmes qui concernent l'addition, dont on évitera de faire une théorie abstraite. La relation entre l'espace, la vitesse et le temps, dans le mouvement uniforme, permettra de montrer, dès que l'on aura énoncé les règles pour la multiplication des nombres positifs et négatifs, l'utilité de ces règles pour la généralité des formules. Le professeur multipliera les exemples et les applications numériques.

Géométrie. — I. Lignes proportionnelles. Positions relatives des deux points qui divisent une droite dans un rapport donné. Propriétés des bissectrices d'un triangle. Triangles semblables. Cas de similitude. Polygones semblables. Puissance d'un point par rapport à un cercle. Relations métriques dans un triangle rectangle. Relations métriques dans un triangle quelconque. Constructions géométriques : Quatrième proportionnelle et moyenne géométrique. — II. Polygones réguliers : Carré, hexagone et triangle équilatéral. — III. Mesure de la circonférence. Valeur de π (simple énoncé). — IV. Mesure des aires du rectangle, du parallélogramme, du triangle, du trapèze, des polygones. Rapport des aires de deux polygones semblables. Aire du cercle. — V. Arpentage. Levé des plans.

Dessin géométrique (1 heure par semaine). — Notions sur la ligne droite,

sur le plan et sur les projections. Relevé avec cotes et représentation géométrale, en trait, à une échelle déterminée, de solides géométriques et d'objets très simples. Notions pratiques élémentaires sur le lavis des surfaces planes et des surfaces courbes.

Comptabilité (1 heure par semaine). — *Commerce.* — Description des opérations les plus habituelles : achats, ventes, trocs, payements, encaissements, règlements, virements. — *Commerçants.* — Caractères de la profession, principaux genres de commerce : commerce des marchandises par les négociants, les importateurs, les exportateurs ; commerce des métaux précieux par les changeurs ; commerce des titres et valeurs par les banquiers ; commerce des transports par les commissionnaires et les armateurs. — *Intermédiaires.* — Courtiers de marchandises ; agents de change ; courtiers maritimes ; commissionnaires. — *Transport des marchandises.* — Lettres de voiture ; expéditions par chemins de fer ; connaissements. — *Comptabilité des marchandises.* — Factures ; comptes d'achats ; comptes de ventes. Livre d'achats ; livre de ventes. — *Comptabilité de la caisse.* — Reçus. Bordereaux de versements. Livre de caisse. — *Comptabilité du portefeuille.* — Effets de commerce. Billet à ordre ; leitre de change : mandat ; chèque. Clearing-House. — *Escompte et négociations des effets de commerce.* — Révision des méthodes commerciales et rapides du calcul de l'intérêt et de l'escompte. Bordereau d'escompte. Livre d'entrée et dé sortie des effets. Echéances.

Physique et chimie (2 heures). — *Physique.* — *Pesanteur.* — Première notion de la force : direction, point d'application, intensité. — Verticale. Fil à plomb ; niveau des maçons ; plan horizontal ; angle des verticales de deux points éloignés. — Centre de gravité. Notion expérimentale ; conditions d'équilibre d'un corps suspendu ou appuyé. — Poids. Pesées avec les instruments usuels : peson, balance. Double pesée. — Mesure du volume d'un solide ou d'un liquide (emploi des vases gradués). Poids spécifiques, densités relatives. — *Equilibre des liquides et des gaz.* Efforts exercés par des solides pesants sur leurs appuis ; exemples familiers ; notion de la pression. Liquides. La surface libre d'un liquide est plane et horizontale, ainsi que la surface de séparation de deux liquides non miscibles. Pressions. Enoncé de la règle donnant la pression sur un centimètre carré de la paroi ; exemples numériques. Applications : vases communicants, niveau d'eau ; distribution d'eau dans les villes ; presse hydraulique ; ascenseurs ; essai des chaudières. — Principe d'Archimède, démonstration expérimentale ; corps flottants, bateaux sous-marins. — Pesanteur des gaz. Pression atmosphérique. Baromètre : idée de son application à la mesure des hauteurs. Manomètres usuels. — Enoncé de la loi de Mariotte. Exercices numériques. — Principe des pompes. — *Chaleur.* Température. Thermomètres usuels, échelle centigrade. Notions sur la dilatation des corps ; exercices numériques et applications usuelles. — Quantité de chaleur. Mesures calorimétriques par la méthode des mélanges. Notions sur les chaleurs spécifiques ; valeur exceptionnelle de la valeur spécifique de l'eau ; conséquences pratiques. — Fusion. Point de fusion. Chaleur de fusion ; solidification, cristallisation. — Vaporisation. Chauffage de l'eau en vase clos : chaudières à vapeur. Variation de la pression avec la température dans les limites d'emploi des chaudières (pressions en kilogrammes par centimètre carré). Principe des machines à vapeur. — Chauffage de l'eau à l'air. Ebullition, variation de la température d'ébullition avec la pression. Distillation. — Vapeur d'eau dans l'atmosphère. — Notions sommaires sur la transmission de la chaleur et sur la protection contre le chaud et le froid. — *Conseils généraux.* L'enseignement de la physique et de la chimie dans le premier cycle devra rester très élémentaire et d'un caractère pratique. Il sera toujours fondé sur des expériences. Le professeur évitera, autant que possible, dans ses démonstrations, l'emploi d'appareils compliqués ; il s'attachera, au contraire à réaliser les expériences avec des objets usuels. Il emploiera fréquemment les représentations graphiques ; par des applications numériques,

toujours empruntées à la réalité, il exercera les élèves à se rendre compte de l'ordre de grandeur des phénomènes.

Chimie. — Divers états de la matière, exemples familiers, un même corps peut prendre ces divers états. Air. Expérience de Lavoisier. Oxygène. Azote. Eau pure; analyse; synthèse. Eaux potables. Hydrogène. Acide chlorhydrique; chlorures. Chlore; chlorures décolorants. Electrolyse du chlorure de sodium; sodium, soude caustique. Sel ammoniac. Ammoniaque. Corps simples : métalloïdes, métaux. Corps composés. Loi des proportions définies, lois des volumes. Symboles, notations atomiques, formules. Nomenclature : acides, bases, sels. Soufre, acide sulfurique, hydrogène sulfuré. Salpêtre, acide azotique. Phosphate de chaux, phosphore. Carbone. Combustibles naturels et artificiels. Anhydride carbonique. Oxyde de carbone. Silice. Acide borique. — *Conseils généraux.* — Ce programme étant détaillé, le professeur devra se limiter strictement à l'étude des corps qui y sont indiqués, en se bornant pour chaque corps à l'exposé des propriétés essentielles. Il suffira pour la préparation des produits usuels, de donner une idée des procédés industriels modernes, sans insister sur le détail des appareils. Les élèves devront se servir du tableau des poids atomiques, sans se préoccuper des conventions sur lesquelles repose l'établissement de ce tableau. Le professeur, en insistant sur ce que les symboles représentent des poids et des volumes, familiarisera les élèves avec l'emploi de ces symboles et des formules.

CLASSE DE TROISIÈME.

Mathématiques (3 heures). — *Algèbre.* — Revision des opérations sur les nombres positifs et négatifs; extension aux fractions algébriques des propriétés démontrées en arithmétique. Monomes; polynomes; termes semblables. Opérations : addition, soustraction, multiplication des monomes et des polynomes. Division des monomes, d'un polynome par un monome. Résolution des équations du premier degré à une inconnue. Résolution de deux équations du premier degré à deux inconnues. Exemples de cas d'impossibilité et d'indétermination. Exemples de résolution de systèmes d'équations numériques comportant plus de deux inconnues (sans théorie générale). Inégalités du premier degré à une inconnue. Problèmes; mise en équation; exemples simples de discussion des résultats. Variations de l'expression $ax+b$, représentation graphique. Equation du second degré à une inconnue. Expression des racines; cas où il n'y a pas de racines; relations entre les coefficients et les racines; signes des racines. Problèmes. Représentation graphique des variations de x^2, $\frac{1}{x}$, etc. Définition des progressions arithmétiques et géométriques. Expression d'un terme de rang donné au moyen du premier terme et de la raison. Usage des tables de logarithmes. Intérêts composés. Pour ce qui est des logarithmes, on se proposera essentiellement de familiariser les élèves avec l'usage des tables à quatre (ou à cinq) décimales. Si on se limite, comme il parait très raisonnable de le faire dans cette classe, aux tables à quatre décimales, on familiarisera aussi les élèves avec l'usage des antilogarithmes.

Si l'on ne veut pas se borner, dans l'introduction des logarithmes, à l'énoncé de leur propriété fondamentale ($\log ab = \log a + \log b$) et des règles qui en résultent, on ne considérera que les nombres qui font partie de la progression géométrique, dont on supposera la raison très voisine de 1, et l'on admettra l'existence d'un système de logarithmes, dans lequel le logarithme de 10 est égal à 1.

Géométrie. — Du plan et de la ligne droite dans l'espace. Droites et plans perpendiculaires. Droites et plans parallèles. Angles dièdres. Plans perpendiculaires. Définition des angles trièdres et polyèdres. Mesure du volume du parallélépipède rectangle. Enoncer les règles qui permettent de trouver les volumes du prisme, de la pyramide et du tronc de pyramide. Du cylindre et

du cône. Sphère. Sections planes. Grands cercles, petits cercles. Pôles d'un cercle. Trouver le rayon d'une sphère solide par une construction plane. Enoncer les règles qui permettent de trouver l'aire et le volume d'une sphère.

Dessin géométrique (1 heure). — Ombres usuelles et pratique raisonnée du lavis (ombres propres, ombres portées). Lavis des surfaces de révolution les plus simples. Dessin et lavis de machines. — Les organes de machines les plus simples. Relevé avec des cotes de cinq organes et leur représentation géométrale à une échelle déterminée. Quelques-uns de ces dessins seront lavés.

Comptabilité (1 heure). — *Comptes courants.* — Définition. Méthodes directe, indirecte et hambourgeoise. — *Théorie de la comptabilité.* — Description des livres de la comptabilité générale. Classification et mécanisme des comptes. Passation des articles de la main courante au journal et du journal au grand livre. — *Balance de vérification.* — Son principe et son utilité. — *Inventaire.* — Définition. Inventaire des marchandises et valeurs. Débiteurs douteux et insolvables. Compte de profits et pertes. Résultat. Balance d'inventaire et bilan. Fermeture et réouverture des comptes. *Placements en valeurs mobilières.* — Opérations de bourse au comptant. Cours moyen. Courtage. Revenu. Impôts. Arbitrages sur les effets publics, sur les actions et les obligations. — *Etude sommaire des grandes institutions commerciales, économiques et financières.* — Bourse de marchandises. Docks. Entrepôts. Magasins généraux. Warrants. Crédits fonciers, hypothécaires, agricoles. Assurances. Sociétés coopératives. Syndicats.

Physique et Chimie (2 heures). — *Physique.* — *Acoustique.* — Nature du son. Réflexion du son : écho. Qualités du son. Diapason. — *Optique.* — Corps lumineux et non lumineux ; corps transparents, corps opaques, corps translucides. — Propagation rectiligne de la lumière ; ombres. — Notions sur la réflexion et la réfraction de la lumière. — Images données par les miroirs et les lentilles (Etude purement expérimentale). Marche des rayons ; image réelle et image virtuelle. — Notions sur la vision. Myopie, hypermétropie, presbytisme ; verres compensateurs. — Loupe ; notions très sommaires sur la lunette et sur le microscope. — Complexité de la lumière blanche. Couleur des corps. — Photographie. — *Electricité.* — Electrisation. Cylindre de Faraday. Quantité d'électrisation. — Electrisation par influence. Pouvoir des pointes. Principe des machines électriques. — Notion expérimentale de la différence de niveau électrique ou de potentiel entre deux conducteurs. Notion de capacité. Condensateurs. Courant électrique. Aimants : boussole. Définition expérimentale du champ magnétique. Champ magnétique d'un courant ; règle d'Ampère. Solénoïde. Notions très sommaires sur l'électrolyse. Ampère. Ampèremètre. Résistance. Ohm. Loi d'Ohm. Voltage. Volt. Voltmètre. Loi de Joule. Puissance. Watt. Applications les plus importantes de l'électro-aimant. Principe du télégraphe. Machine Gramme (comme moteur). Réversibilité de la machine Gramme : principe des phénomènes d'induction. Notions sur l'électricité atmosphérique. Paratonnerre.

Conseils généraux. — (Voir le programme de quatrième).

Chimie. — Métaux et alliages. Propriétés pratiques. — Chlorure de sodium. Carbonate de sodium. — Calcaires, chaux, mortiers, ciment, plâtre. — Minerais oxydés et minerais sulfurés ; méthodes générales de traitement. — Fer, fontes, aciers. — Cuivre et alliages : sulfate de cuivre. — Plomb et alliages ; minium, céruse. — Zinc et alliages ; oxyde de zinc. — Aluminium, alumine, argiles, kaolin, porcelaine, faïences. — Verre et cristal. — Argent et or. Alliages monétaires. — *Chimie organique* (1). — Carbures d'hydrogène. — Méthane, pétroles. Ethylène, acétylène, benzine. — Gaz de l'éclairage — Alcool méthylique. Alcool éthylique, fermentation alcoolique. — Acide.

(1) La moitié du cours seulement devra être consacrée à la chimie organique.

acétique, vinaigre, fermentation acétique. — Ethers-sels. Corps gras, acides gras. — Glycérine, bougies et savons. — Saccharose, glucose. — Amidon, cellulose. Phénol, aniline. — *Conseils généraux*. — (Voir le programme de quatrième.)

Sciences naturelles (1 heure). — Dans ce cours, le professeur, tout en exposant dans leurs grands traits les diverses fonctions fera connaître les données biologiques indispensables à l'homme pour assurer son alimentation et son hygiène : chasse, pêche, domestication et dressage des animaux ; il donnera des indications sommaires sur les animaux associés de l'homme pour le travail musculaire : bêtes de chasse, bêtes de somme ou de trait, bêtes de course. Agriculture ainsi que sur les plantes ou les animaux qui fournissent les matières premières des vêtements.

I. — *Digestion*. — Composition générale des aliments : substances minérales, sucres, féculents, graisses et albuminoïdes. Appareil digestif ; transformations subies par les aliments dans ses diverses régions. Notions très sommaires sur les sources principales des aliments les plus nécessaires : régions de production, régions d'élevage. Hygiène de l'alimentation. Intoxications alimentaires : champignons, viandes putréfiées. Parasites contenus dans les viandes. Eaux contaminées ; moyens de purification.

II. — *Respiration*. — Appareil respiratoire, phénomènes mécaniques, chimiques et physiques. Air respirable. Dangers de l'air confiné. Existence de germes dans l'air ; expériences de Pasteur. Invasion de l'organisme par la voie aérienne : tuberculose, etc. Larynx et phonation.

III. *Circulation*. — Sang : appareil circulatoire, mécanisme de la circulation. Lymphe. Inoculation des maladies contagieuses.

IV. — *Chaleur animale*. — Production ; entretien ; conservation. Animaux à température constante. Laine et plume, fourrures. Vêtements : valeur hygiénique des divers tissus d'origine animale ou végétale.

V. — *Système nerveux*. Centres nerveux, nerfs. Organes des sens. Dangers des excitants (alcoolisme). Hygiène des organes des sens. Hygiène de la peau.

VI. — *Appareil du mouvement*. — Os, squelette, articulations, muscles. Exercice. Entraînement musculaire. Attitudes habituelles. Importance de l'exercice et des attitudes pour l'harmonie des formes.

SECOND CYCLE.

Sections A et B.

CLASSE DE SECONDE.

Mathématiques (1 heure). — *Géométrie*. — Rapport de la circonférence du cercle au diamètre. Mesure des aires : rectangle, parallélogramme, triangle, trapèze, polygone. Rapport des aires de deux polygones semblables. Aire du cercle. — *Algèbre*. — Exercices sur les équations du premier degré.

Physique (1 heure). — *Pesanteur*. — Notion de la force ; direction, point d'application, intensité. Direction de la pesanteur ; centre de gravité ; poids. Indiquer que le poids d'un corps varie avec le lieu : notion de masse. Usage de la balance : double pesée. Poids spécifiques.

Equilibre des liquides et des gaz. — Force exercée sur une portion de paroi : pression (1) ; variation de pression avec la profondeur. Applications et exemples. Pression atmosphérique. Baromètre ; idée de son application à la mesure des hauteurs. Manomètres usuels. Principe d'Archimède ; applica-

(1) On admettra comme faits d'expérience que la pression est normale à la paroi et que sa grandeur est indépendante de l'orientation de la paroi.

tion à la mesure des volumes. Corps flottants ; aérostats. Compressibilité des gaz (1). Mélange des gaz. Principe des pompes à gaz et à liquides.

Chaleur. — Thermomètre à mercure ; détermination des points fixes ; notions élémentaires sur la dilatation des corps. Quantité de chaleur ; méthodes des mélanges considérée comme permettant de mesurer des quantités de chaleur d'origine quelconque. Définition des chaleurs spécifiques. Fusion et solidification. Point de fusion ; chaleur de fusion. Notions élémentaire sur la vaporisation des liquides ; pression maxima des vapeurs ; variation avec la température (représentation graphique). Température critique ; continuité de l'état liquide et l'état gazeux. Liquéfaction des gaz. Ebullition. Chaleur de vaporisation. Principe de la machine à vapeur.

Vapeur d'eau dans l'atmosphère. Point de rosée : sa détermination. Brouillard ; nuages.

Conseils généraux. — Le professeur se contentera d'exposer les faits tels que nous les comprenons aujourd'hui, sans se préoccuper de l'ordre historique. On lui demande de débarrasser l'enseignement de beaucoup de vieilleries que la tradition y a conservées : appareils surannés, théories sans intérêt, calculs sans réalité. Il n'entrera point dans la description minutieuse des appareils ni des modes opératoires. Le but n'est pas de faire de nos élèves des physiciens de profession, mais de leur faire connaître les grandes lois de la nature et de les mettre à même de se rendre compte de ce qui se passe autour d'eux ; dans cette vue, l'enseignement doit être à la fois très élevé, très simple et très pratique. Évitant les développements mathématiques, *il doit être fondé sur des expériences.* Mais, pour ses démonstrations expérimentales, le professeur emploiera le moins possible des appareils compliqués ; il cherchera à les réaliser avec les moyens les plus simples et les plus à portée, s'attachant bien plus à l'esprit des méthodes qu'aux détails techniques d'exécution ; il utilisera fréquemment les représentations graphiques, non seulement pour mieux montrer aux élèves l'allure des phénomènes, mais pour faire pénétrer dans leur esprit les idées si importantes de fonction et de continuité ; enfin, par des applications numériques toujours empruntées à la réalité et réduites aux formes les plus simples, il habituera les élèves à se rendre compte de l'ordre de grandeur des phénomènes et à discerner dans quelles limites de précision une même correction peut être nécessaire ou absurde.

CLASSE DE PREMIÈRE

Mathématiques (1 heure). — *Algèbre.* — Exercices sur les équations du 2e degré.

Géométrie dans l'espace. — Du plan. Droites et plans perpendiculaires. Droites et plans parallèles. Angles dièdres. Plans perpendiculaires. Mesure de la surface et du volume des polyèdres et des corps ronds (prisme, parallélépipède, pyramide, cylindre, cône, sphère). Les démonstrations seront données seulement pour les cas les plus simples.

Cosmographie. — Système de Copernic. Le Soleil. Ses dimensions, sa distance à la Terre. Constitution physique, rotation, taches. Lumière zodiacale. Notions sommaires sur les planètes. Mercure. Vénus. Mars. Jupiter. Saturne. Uranus. Neptune. Notions sommaires sur les satellites. La Terre. Forme et dimensions. Rotation, pôles, équateur, méridiens, parallèles Longitude. Latitude. La Lune. Mouvement. Constitution physique. Des comètes. Détails sommaires sur les plus importantes. Etoiles filantes. Bolides. Des étoiles. Principales constellations. Nébuleuses. Voie lactée. Etoiles doubles, étoiles variables et temporaires.

Physique (1 heure). — *Optique.* — Propagation rectiligne de la lumière.

(1) On se bornera à l'approximation donnée par la loi de Mariotte.

Vitesse. Comparaison expérimentale des intensité de deux sources lumineuses. Lois de la réflexion. Etude expérimentale des miroirs (1). Réfraction ; existence de la réflexion totale ; étude expérimentale des lentilles (2). Etude physique de l'œil ; accommodation ; correction des défauts optiques de l'œil. Loupe. Principe de la lunette et du microscope. Dispersion de la lumière ; spectre des diverses sources lumineuses ; spectres d'absorption ; spectre solaire ; couleur des corps. Photographie.

Electricité (3). — Electrisation ; cylindre de Faraday, quantité d'électricité (4) ; développement simultané des deux électricités. Electrisation par influence. Pouvoir des pointes. Principe des machines électriques. Notion expérimentale de la différence de potentiel entre deux conducteurs. Condensateurs ; capacité. Courant électrique. Intensité. Aimants ; expérience de l'aimant brisé. Déclinaison et inclinaison (simples définitions) ; boussole. Définition expérimentale du champs magnétique : expériences sur les champs magnétiques ; champ magnétique d'un courant ; règle d'Ampère ; solénoïde ; galvanomètre à aimant mobile. Action d'un champ magnétique sur un courant ; galvanomètre à cadre mobile ; ampèremètre. Aimantation par les champs magnétiques. Electro-aimant ; applications ; télégraphe.

Conseils généraux. — Voir programme de seconde.

CLASSE DE PHILOSOPHIE

Mathématiques (2 heures facultatives). — Rappel des principales règles relatives au calcul des nombres positifs ou négatifs ; développements de $(a+b)^2$, $(a+b)^3$; identité :

$$a^{n+1} - b^{n+1} = (a-b)(a^n + a^{n-1}b + \dots + b^n).$$

Notions sur l'algèbre géométrique des Grecs représentation d'un nombre par une ligne, d'un produit par la surface d'un rectangle ; figures équivalentes aux identités :

$$(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2\,ab + b^2, \quad \left(\frac{a+b}{2}\right)^2 - \left(\frac{a-b}{2}\right)^2 = ab.$$

Carré construit sur l'hypoténuse d'un triangle rectangle. Les deux parallèles aux côtés d'un parallélogramme menées par un point de la diagonale divisent ce parallélogramme en quatre parallélogrammes dont deux (qui ne sont point traversés par la diagonale) sont équivalents ; construction d'un rectangle ayant un côté donné et équivalent à un rectangle donné. Construction d'un rectangle équivalent à un carré donné, connaissant la somme ou la différence de ses côtés ; expressions de ces côtés qui résultent de la construction. Résolution algébrique de l'équation du second degré. Application au problème précédent ; comparaison des résultats. Avantages de la notation moderne et en particulier de l'introduction des nombres positifs et négatifs. Détermination au moyen d'un nombre positif ou négatif d'un point sur un axe ; représentation inverse d'un nombre par un point sur un axe. Détermination au moyen de deux nombres positifs ou négatifs, d'un point d'un plan ; représentation inverse d'un système de deux nombres au moyen d'un point d'un plan. Extension de la notion de coordonnées ; longitude et latitude d'un point d'une sphère. Représentation graphique de la variation d'un phénomène

(1) L'existence des images et les propriétés du plan focal seront considérées comme données par l'expérience.

(2) L'existence des images et les propriétés du plan focal seront considérées comme données par l'expérience.

(3) Dans l'étude de l'électricité, comme dans les autres parties du programme, le professeur pourra suivre un ordre différent de l'ordre indiqué et commencer, par exemple, par l'étude du courant.

(4) On se contentera d'indiquer les unités pratiques.

qui dépend d'une seule variable; courbes des températures, des poids; application à la statistique. Notion de fonction: représentation graphique de fonctions très simples,

$$y = ax,\ y = ax + b,\ y = x^2,\ y = x^3,\ y = \frac{1}{x}.$$

Construction d'une droite définie par une équation numérique du premier degré entre x, y; coefficient angulaire (1), ordonnée à l'origine. Coefficient angulaire de la droite qui joint deux points. Usage du papier quadrillé. Résolution de deux équations numériques du premier degré à deux inconnues par l'intersection de deux droites, des équations numériques de la forme

$$x^2 + px + q = o,\ x^3 + px + q = o,$$

par l'intersection des courbes (une fois tracées) ayant pour équations

$$y = x^2,\ y = x^3,$$

avec la droite dont l'équation est $y + px + q = o$. Graphique des chemins de fer. Courbes fournies par les appareils enregistreurs. Equations de quelques courbes simples définies géométriquement : cercle ayant son centre à l'origine, parabole, cissoïde de Dioclès. Notion de la tangente et de la dérivée. Exemples de tangentes obtenues géométriquement comme limites d'une sécante (cercle, parabole). Coefficient angulaire de la tangente: applications à quelques cas simples ($y = x^2$, $y = x^3$, $y = \frac{1}{x}$). Notions sur l'usage de la dérivée pour reconnaître le sens de la variation d'une fonction. Evaluation approximative de l'aire d'une courbe tracée sur du papier quadrillé en comptant les carrés contenus à l'intérieur de la courbe : limite de l'erreur fournie par le nombre des carrés que traverse la courbe ; cette erreur peut être rendue très petite en employant un quadrillage très fin. Aire du triangle obtenu comme la limite commune de deux sommes de rectangles dont l'une est inférieure, l'autre supérieure à l'aire cherchée. Aire de la parabole. Problème inverse de la recherche d'une dérivée. Aire d'un triangle, ou d'une parabole, obtenue par la recherche d'une fonction dont la dérivée, par rapport à x, est ax ou ax^2. Notions sur la méthode infinitésimale ; exemples d'infiniment petits de divers ordres, limites de rapports ou de sommes obtenues en négligeant des quantités infiniment petites par rapport à celles que l'on conserve. Application à l'évaluation des volumes ou des surfaces de corps considérés en géométrie élémentaire.

Conseils généraux. — Le professeur n'oubliera pas que les élèves auxquels il s'adresse n'ont pas l'habitude des mathématiques ; il évitera donc toute théorie abstraite; il ne mettra pas en avant les idées générales, mais cherchera à les faire ressortir sur des exemples particuliers, développés avec le détail et la lenteur qu'il jugera nécessaires pour être bien suivi. Le programme précédent est destiné à le guider, mais ce n'est pas un programme strict. Le maître sera libre d'en développer plus ou moins certaines parties suivant l'aptitude de ses élèves, suivant l'intérêt qu'il aura su exciter en eux. Ces observations concernent en particulier les applications qui sont mentionnées à la fin du programme et qui, dans tous les cas, devront être traitées largement, sans trop s'attacher à la rigueur. Il est recommandé au maître d'introduire dans son enseignement quelques notions historiques ; ainsi il pourra parler de la méthode d'exhaustion chez les anciens (Euclide, Archimède) et donner quelques détails sur l'invention du calcul différentiel et intégral. Son but doit être, d'une part, de contribuer au développement phi-

(1) Le coefficient angulaire sera défini comme étant le coefficient de x dans l'équation résolue par rapport à y, ou comme l'ordonnée du point d'abscisse égale à l'unité de la parallèle menée par l'origine.

osophique de ses élèves en leur faisant acquérir des idées importantes, d'autre part, de fournir les notions dont ils ont besoin à ceux d'entre eux qui suivront les cours préparatoires au certificat des sciences physiques, chimiques et naturelles.

Physique et Chimie (3 heures). — *Physique*. — Notion expérimentale du travail et de la puissance; exemples familiers et données numériques. Conservation du travail. Chute des corps dans le vide et dans l'air. Expériences avec le plan incliné, la machine d'Atwood et la machine de Morin. Notions élémentaires sur le mouvement des projectiles; la pesanteur est un cas particulier de l'attraction universelle. Pendule (étude expérimentale); formule (sans démonstration). Principe de la mesure de g. Application du pendule aux horloges; échappement; balancier à ressort spiral. Pendule de Foucault au pôle. Energie. Diverses formes d'énergie (mécanique, thermique, électrique, chimique, etc.); leurs transformations mutuelles. Principe de la conservation de l'énergie; expériences de Joule; équivalent mécanique de la calorie; machines thermiques. Enoncé du principe de Carnot. Idée de la dégradation de l'énergie.

Mouvements périodiques. Méthode graphique (1). Vibrations longitudinales et vibrations transversales. Démonstration expérimentale de la propagation d'un mouvement vibratoire. Longueur d'onde. Réflexion des ondes. Nœuds et ventres (2). Existence des phénomènes d'interférence. Résonance. — *Acoustique et optique*. Le son est dû à un mouvement vibratoire. Phonographe. Vitesse du son. Sons musicaux; qualités physiologiques du son; leur interprétation physique. Intervalles. Cordes vibrantes (loi des longueurs). Harmoniques. Résonateurs; caisses de résonance et tuyaux sonores. Analogies de la lumière et du son. Hypothèses des vibrations lumineuses. Qualités physiologiques de la lumière; leur interprétation physique. Etude sommaire des radiations, de l'infra-rouge à l'ultra-violet. Phosphorescence et fluorescence. — *Electricité*. Lois de Ohm. Loi de Joule. Éclairage électrique. Électrolyse. Loi de Faraday. Piles. Accumulateurs. Induction : Expériences fondamentales. Principes de la machine Gramme (moteur et générateur). Corrélation des phénomènes d'induction et des phénomènes électromagnétiques. Téléphone, microphone. Notions sur les courants alternatifs et les oscillations électriques. Transformateurs. Décharges à travers les gaz. Rayons cathodiques. Rayons X. Électricité atmosphérique. Paratonnerre. — *Conseils généraux*. Voir programme de seconde.

Chimie. — Air. Oxygène. Azote. Eau pure; analyse, synthèse. — Eaux potables. Hydrogène. Acide chlorhydrique. Chlore. Électrolyse du chlorure de sodium. Sodium, soude caustique. Ammoniaque. Corps simples; métalloïdes, métaux. Corps composés. Principe de la conservation de la matière. Lois des proportions définies. Lois des volumes. Symboles. Notation atomique; formules. Nomenclature; acides, bases et sels. Soufre; anhydride sulfureux; acide sulfurique; hydrogène sulfuré. Acide azotique. Phosphore. Carbone; combustibles naturels et artificiels. Anhydride carbonique; oxyde de carbone. Propriétés pratiques des métaux et des alliages. Chlorure de sodium, carbonate de sodium. Chaux, plâtre. Fer. Cuivre et alliages. Argent et or; alliages monétaires. *Chimie organique*. Carbures d'hydrogène. Méthane; pétroles. Ethylène. Acétylène. Benzine. Gaz de l'éclairage. Alcool éthylique; fermentation alcoolique. Acide acétique; vinaigre, fermentation acétique. Ethers sels; corps gras; acides gras. Glycérine; bougies et savons. Saccharose; glucose. Matières organiques azotées: albumines.

Sciences naturelles (2 heures). (Même programme que pour la philosophie C et D.)

(1) Indiquer les applications de cette méthode à la physiologie.
(2) Le professeur se servira utilement d'une corde ou d'un tube en caoutchouc pour montrer la propagation et la réflexion des ondes ainsi que les ondes stationnaires.

Sections C et D

CLASSE DE SECONDE

Mathématiques (5 heures). — *Algèbre.* — Revision des opérations sur les nombres positifs ou négatifs ; extension aux fractions algébriques des propriétés démontrées en arithmétique. Monomes ; termes semblables. — *Opérations* : Addition, soustraction, multiplication des monomes et des polynomes. Division des monomes. Résolution des équations du premier degré à une inconnue. Résolution et discussion de deux équations du premier degré à deux inconnues. Inégalité du premier degré. Problèmes ; mise en équation. Discussion des résultats. Variations de l'expression $ax+b$; représentation graphique. Équation du second degré à une inconnue. On ne fera pas la théorie des imaginaires. Relation entre les coefficients et les racines. Nature et signes des racines. Etude du trinome du second degré. Changements de signes. Inégalités du second degré. Problèmes du second degré. Variations du trinome du second degré ; représentation graphique.

Variations de l'expression $\frac{ax+b}{a'x+b'}$; représentation graphique.

Notion de la dérivée ; signification géometrique de la dérivée. Le sens de la variation est indiqué par le signe de la dérivée : application à des exemples numériques très simples. Progressions arithmétiques et progressions géométriques. Logarithmes. Usages des tables de logarithmes à quatre et à cinq décimales. Intérêts composés. Pour ce qui est des logarithmes, on se proposera essentiellement de familiariser les élèves avec l'usage des tables. On introduira les logarithmes en ne considérant que les nombres qui font partie de la progression géométrique, dont on supposera la raison très voisine de 1 et l'on admettra l'existence d'un système de logarithmes dans lequel le logarithme de 10 est égal à 1.

Géométrie — Revision du programme de la classe précédente. Aires : rectangles, parallélogrammes, triangles, trapèzes, rapport des aires de deux polygones semblables. Aire du cercle. — *Géométrie dans l'espace.* Perpendiculaire et oblique à un plan. Parallélisme des droites et des plans. Angles dièdres. Plans perpendiculaires. Notions sur les angles trièdres et les angles polyèdres. (On ne parlera pas des trièdres supplémentaires.) Polyèdres. Mesure des volumes : parallélépipède, prisme, pyramide, tronc de pyramide.

Trigonométrie. — Lignes trigonométriques. Relations entre les lignes trigonométriques d'un même arc. Calcul des lignes trigonométriques de quelques arcs : $\frac{\pi}{4}$, $\frac{\pi}{3}$, etc. Théorème des projections. Formule d'addition pour le sinus, le cosinus et la tangente. Expressions de sin $2a$, cos $2a$, tg $2a$. toutes les lignes trigonométriques de l'arc a s'expriment rationnellement en fonction de tg $\frac{a}{2}$. Transformer en produit la somme de deux lignes trigonométriques sinus, cosinus ou tangentes. Usage des tables trigonométriques à cinq décimales. Résolution des triangles rectangles.

Dessin géométrique (2 heures). Emploi des instruments pour le tracé de lignes droites et de cercles (règle, compas, équerre, rapporteur). Exécution, avec les instruments, de constructions expliquées dans le cours de géométrie. Dessins géométriques. Carrelages. Parquetages. Mosaïques. Lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins. Croquis à main levée avec cotes d'objets usuels.

Physique et chimie (3 heures). — *Physique.* Divers états de la matière. Exemples familiers de solides, de liquides et de gaz ; un même corps peut prendre les trois états. Notion expérimentale du travail, de la force et de la puissance ; exemples familiers et données numériques. Unités usuelles et

unités C. G. S. de travail, de force et de puissance (1). Conservation du travail; levier, plan incliné, treuil. Enoncé, sans démonstration, des règles de compositions des forces concourantes et parallèles. Direction de la pesanteur. Centre de gravité, poids, usage de la balance. Poids spécifique et densités (méthode du flacon). Indiquer que le poids d'un corps varie avec le lieu; notion de masse. — *Equilibre des liquides et des gaz*. Force exercée sur une portion de paroi; pression (2); unités usuelles. Principe de Pascal et variation de la pression avec la profondeur; applications et exemples. Pression atmosphérique; baromètre (3); idée de son application à la mesure des hauteurs. Manomètre à air libre; manomètre métallique; instruments enregistreurs. Principe d'Archimède: application à la mesure des poids spécifiques. Corps flottants; aréomètres à poids constant. Correction de la poussée de l'air dans les pesées de précision (4). Aérostats. Principe des pompes à liquides (5); trompes. Existence des phénomènes de tension superficielle, d'adhérence et de teinture.

Chaleur. Définition de la température; principe du thermomètre à gaz à volume constant. Thermomètre à mercure: détermination des points fixes; déplacements du zéro. Notion de la quantité de chaleur: mesure des quantités de chaleur d'origine quelconque: méthode des mélanges: calorimètre de Bunsen. Chaleurs spécifiques (6). Dilatation linéaire; principe du comparateur. Dilatation des liquides; dilatation absolue du mercure (7). Existence du maximum de densité de l'eau. Courbes de dilatation; usage des coefficients de dilatation; correction barométrique. Compressibilité des gaz; la loi de Mariotte donnée comme une première approximation. Mélange des gaz. Dilatation des gaz à pression constante; variation de pression à volume constant. Relation $\frac{pv}{1+at}$ = constante. Densité des corps gazeux. Fusion pâteuse et fusion brusque; point de fusion; chaleur de fusion. Notions élémentaires sur la vaporisation des liquides et la liquéfaction des gaz; existence d'une température critique (8). Pression maxima des vapeurs, variation avec la température. Ebullition. Distillation. Chaleur de vaporisation (9). Vapeur d'eau dans l'atmosphère: point de rosée; sa détermination. Nuages et brouillards; pluie, neige. Mouvements généraux de l'atmosphère. Notions très sommaires sur la conduction, l'émission et l'absorption de la chaleur, au point de vue des applications usuelles; procédés de chauffage et d'isolement thermique.

Conseils généraux. Le professeur se contentera d'exposer les faits tels que nous les comprenons aujourd'hui, sans se préoccuper de l'ordre historique. On lui demande de débarrasser l'enseignement de beaucoup de vieilleries que la tradition y a conservées: appareils surannés, théories sans intérêt, calculs sans réalité. Il n'entrera point dans la description minutieuse des appareils ni des modes opératoires. Le but n'est pas de faire de nos élèves des physiciens de profession, mais de leur faire connaître les grandes lois de la nature

(1) Sans abandonner les unités usuelles, le professeur habituera dès le début les élèves à l'emploi des unités C. G. S.; il se contentera de les rapporter aux unités usuelles, réservant leur définition pour plus tard.

(2) On admettra comme faits d'expérience que la pression est normale à la paroi et que sa grandeur est indépendante de l'orientation de la paroi.

(3) On donnera le principe des appareils sans entrer dans les détails de construction; si, par exemple, on parle des baromètres à cuvette mobile, on ne décrira pas la cuvette du baromètre de Fortin.

(4) Le professeur saisira toutes les occasions pour montrer aux élèves dans quelles limites de précision une même correction peut être nécessaire ou absurde.

(5) On ne décrira pas les appareils qui n'ont plus qu'un intérêt historique.

(6) On n'étudiera pas la chaleur spécifique des corps gazeux.

(7) On ne fera pas une description détaillée des appareils.

(8) Les développements sur la continuité de l'état gazeux et de l'état liquide trouveront leur place dans la classe de philosophie.

(9) On se contentera de décrire l'appareil de Berthelot.

et de les mettre à même de se rendre compte de ce qui se passe autour d'eux; dans cette vue, l'enseignement doit être à la fois très élevé, très simple et très pratique. Evitant les développements mathématiques, il doit toujours être fondé sur des expériences, mais pour ses démonstrations expérimentales, le professeur emploiera le moins possible des appareils spéciaux ; il cherchera à les réaliser avec les moyens les plus simples et les plus à portée, s'attachant bien plus à l'esprit des méthodes qu'aux détails techniques d'exécution ; il utilisera fréquemment les représentations graphiques, non seulement pour mieux montrer aux élèves l'allure des phénomènes, mais pour faire pénétrer dans leur esprit les idées si importantes de fonction et de continuité ; enfin, par des applications numériques toujours empruntées à la réalité et réduites aux formes les plus simples, il habituera les élèves à se rendre compte de l'ordre de grandeur des phénomènes et à discerner dans quelles limites de précision une même correction peut être nécessaire ou absurde.

Chimie (1). Air, composition. Azote. Oxygène, combustions. Eau, composition. Eaux potables. Hydrogène. Chlore, acide hypochloreux, chlorures décolorants. Acide chlorhydrique. Electrolyse du chlorure de sodium. Sodium, soude caustique. Analyse, synthèse. Mélange, combinaison. Corps simples. Métalloïdes, métaux. Corps composés. Principe de la conservation de la matière. Loi des proportions définies. Symboles. Notation atomique (2). Formules. Nomenclature. — Acides, bases, sels. Soufre. Corps amorphes, corps cristallisés. Polymorphisme. Anhydride sulfureux ; anhydride et acide sulfurique. Hydrogène sulfuré. Acide azotique. Oxydes de l'azote. Loi des proportions multiples. Ammoniaque. Chlorure et sulfate d'ammonium. Loi des volumes. Acide phosphorique, phosphore. Carbone, Charbons. Anhydride carbonique et oxyde de carbone. Sulfure de carbone. Silice, verres. Acide borique, borax. Chlorure et carbonate de sodium, soude, sulfate de sodium. Calcaires, chaux, mortiers, ciment, plâtre.

Exercices pratiques (2 heures).

CLASSE DE PREMIÈRE

Mathématiques (5 heures). — *Géométrie.* — Revision de la géométrie plane et du programme de seconde. — Cylindre. Cône, tronc de cône : surface et volume. Sphère. Section plane. Grands cercles. Petits cercles. Pôles d'un cercle. Plan tangent. Surface et volume de la sphère.

Courbes usuelles. — *Ellipse* — Définition de l'ellipse par la propriété des foyers. Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu. Axes. Sommets. Cercles directeurs. Intersection d'une droite et d'une ellipse. Tangente. Normale. Mener à une ellipse une tangente : 1° par un point donné ; 2° parallèlement à une droite donnée — *Parabole.* — Définition de la parabole par la propriété du foyer et de la directrice. Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu. Axe. Sommet. Intersection d'une droite et d'une parabole. Tangente. Normale. Sous-normale. Mener à une parabole une tangente : 1° par un point donné ; 2° parallèlement à une droite donnée. Relation entre le carré d'une corde perpendiculaire à l'axe et sa distance au sommet. — *Hélice.* — Définition. Propriété de la tangente.

Trigonométrie. — Connaissant cos a ou sin a, calculer cos $\frac{a}{2}$ et sin $\frac{a}{2}$. Connaissant tg a, calculer tg $\frac{a}{2}$. Relations entre les côtés et les angles d'un triangle. Résolution des triangles. Résolution et discussion de l'équation trigonométrique $a \sin x + b \cos x = c$.

(1) Le professeur devra se limiter strictement à l'étude des corps qui figurent dans ce programme détaillé. Pour la préparation des composés usuels, il se bornera à donner une idée des procédés industriels modernes, sans insister sur le détail des appareils.

(2) Même observation que pour la classe de quatrième.

Algèbre. — Revision du programme de la classe précédente. — Les professeurs devront appliquer les théories de l'algèbre à de nombreux exemples empruntés soit à l'algèbre, soit à la trigonométrie, soit à la géométrie.

Mécanique. — *Vecteurs.* — Projection d'un vecteur sur un axe orienté. Somme géométrique de plusieurs vecteurs concourants. Théorème des projections. Différence géométrique de deux vecteurs. — Moment linéaire d'un vecteur par rapport à un point : le moment linéaire de la somme de plusieurs vecteurs concourants par rapport à un point est égal à la somme géométrique des moments de ces vecteurs. — Systèmes de vecteurs quelconques ; somme géométrique ; moment résultant par rapport à un point. Cas particulier : couple de vecteurs. — Moment par rapport à un axe. Moment de la somme géométrique de vecteurs concourants. Somme des moments des deux vecteurs d'un couple. Tétraèdre et parallélépipède construits sur deux segments. Extension de la notion de moment (1). — *Cinématique.* — Mesure du temps. Unité adoptée. Pendule. — Du mouvement. Sa relativité. — Trajectoire d'un point. — Exemples de mouvement. — Mouvement rectiligne et uniforme. Vitesse dans ce mouvement. Sa représentation par un vecteur. Mouvement varié quelconque. Vitesse moyenne. Vitesse à un instant donné. Sa représentation par un vecteur. La vitesse est la dérivée de l'arc de trajectoire prise par rapport au temps. — Hodographe. Accélération. — Exemples de mouvement varié. Mouvement uniformément varié. Mouvement uniforme sur un cercle. Vitesse angulaire. Mouvement oscillatoire simple sur une droite. — Changement du système de comparaison. Composition des vitesses. Exemples et applications (ne pas insister sur les applications purement géométriques). — Mouvement de rotation d'un corps autour d'un axe. Représentation de la rotation par un vecteur porté sur l'axe. La vitesse d'un point du corps est le moment linéaire du vecteur représentatif par rapport au point. Mouvement de translation d'un corps solide. — Mouvement hélicoïdal d'un corps. — Réalisation pratique de ces mouvements. Arbres et coussinets. Pivots et crapaudines. Gonds et charnières. Glissières rectilignes. Vis et écrou.

Géométrie descriptive. — Insuffisance du dessin ordinaire pour la représentation des corps. Nécessité d'une méthode géométrique qui, par des constructions graphiques exécutées sur un seul et même plan, fasse connaître la forme et la position d'une figure. — Projection d'un point, d'une droite, d'une ligne quelconque, sur un plan. — Projections sur un plan horizontal. Nécessité d'un autre élément de construction. Cote. La cote peut être figurée par une ligne droite verticale ou bien être représentée par un nombre. De là deux méthodes différentes. — Développement de la première méthode par l'emploi d'un plan vertical de projection. — Représentation d'un point, d'une droite, d'une ligne quelconque, par leurs projections horizontale et verticale. — Détermination d'une droite par ses traces horizontale et verticale. Angle d'une droite avec le plan horizontal de projection. Pente d'une droite. Droites parallèles. Droites concourantes. Reconnaître si deux droites données par leurs projections sont concourantes. — Représentation d'un plan par ses traces horizontale et verticale. Déterminer ces traces quand on connaît trois points du plan — ou bien deux droites du plan — ou bien une droite et un point. — Utilité particulière de la considération des horizontales d'un plan. Connaissant la projection horizontale d'un point d'un plan, trouver la projection verticale de ce point. Etant données les projections d'un point, reconnaître si le point est au-dessus ou au-dessous du plan. Connaissant la projection horizontale d'une droite d'un plan, trouver sa projection verticale. — Lignes de plus grande pente d'un plan, leur relation avec les horizontales. Angle d'un plan avec le plan horizontal en construisant en vraie grandeur le triangle rectangle qui a pour hypoténuse une portion de ligne de plus grande pente et pour côté de l'angle droit la projection horizontale de cette portion de

(1) Il est recommandé, dans cette étude, de faire surtout usage de la géométrie.



ligne. Pente d'un plan. — Plans parallèles. Mener par un point un plan parallèle à un plan donné. — Intersection de deux ou de trois plans — Intersection d'une droite et d'un plan. Reconnaître sur une épure si une droite donnée est dans un plan donné. Mener par un point une droite s'appuyant sur deux droites données. Mener par un point une droite parallèle à un plan donné et s'appuyant sur une droite donnée. Mener une droite de direction donnée et s'appuyant sur deux droites données. — Droite et plan perpendiculaires. Condition nécessaire et suffisante pour qu'un angle droit se projette sur un plan suivant un angle droit. Mener par un point une droite perpendiculaire à un plan donné. Mener par un point un plan perpendiculaire à une droite donnée. Abaisser d'un point une droite perpendiculaire sur une droite donnée. — Développement de la seconde méthode, par l'emploi de cotes numériques. — Représentation d'un point par sa projection horizontale et sa cote. Représentation d'une droite. Graduation. Pente. Intervalle. — Rabattement d'une figure autour d'une horizontale ou d'une droite de ront. Représentation d'un plan. Ligne de pente. Echelle de pente. — Projection d'un cercle. Etude sommaire de la sphère. Reprendre par cette méthode les problèmes déjà traités par la méthode des deux projections.

Cosmographie. — Etoiles. Distance angulaire. Sphère céleste. Mouvement diurne apparent des étoiles. Culmination. Plan méridien. Axe du monde. Pôles. Etoiles circumpolaires. Etoile polaire. Hauteur du pôle à Paris. Parallèles. Equateur. Jour sidéral. Ascension droite. Déclinaison. Description du ciel. Constellations et principales étoiles. Etoiles de diverses grandeurs. Etoiles visibles à l'œil nu. Etoiles télescopiques. Emploi de la photographie pour la constitution d'une carte du ciel. Etoiles périodiques : temporaires ; colorées. Etoiles doubles. Voie lactée. Nébuleuses. Enorme distance des étoiles à la Terre. De la terre. Observations qui donnent une première idée de sa forme. Pôles. Méridiens. Parallèles. Equateurs. Longitude et latitude géographiques. Longueur d'un méridien. Rayon de la terre. Du soleil. Diamètre apparent. Mouvement annuel apparent. Ecliptique. Equinoxes. Solstices. Zodiaque. Signes et constellations. Origine des ascensions droites. Ascension droite du Soleil. Temps solaires : vrai et moyen. Année tropique. Distance moyenne du Soleil à la Terre. Masse et volume. Constitution physique du Soleil. Taches, protubérances. Photosphère. Chromosphère. Couronne. Rotation du Soleil sur lui-même. De la lune. Mouvement sur la sphère céleste. Diamètre apparent. Distance moyenne de la Lune à la Terre. Phases. Sizygies, Quadratures. Lumière cendrée. Révolutions sidérale et synodique. Constitution physique. Masse et volume. Description sommaire du système solaire d'après Copernic. Explication du mouvement diurne par le mouvement de rotation de la Terre sur elle-même autour de la ligne des pôles. Lois de Képler. Plantes inférieures et supérieures. Leurs satellites. Notions sommaires sur leur constitution physique. Comètes. Comètes périodiques. Etoiles filantes.

Dessin géométrique (2 heures). — Relevé avec cotes et représentation géométrale, en trait, à une échelle déterminée, de solides géométriques et d'objets très simples. Ombres usuelles et pratique raisonnée de lavis. Relevé avec cotes et représentation géométrale, à une échelle déterminée, d'organes de machines les plus simples (quelques-uns de ces dessins seront lavés). Croquis à main levée avec cotes d'objets usuels.

Physique et chimie (3 heures). — *Physique.* — *Optique.* — Corps lumineux et non lumineux ; corps opaques, transparents, translucides. Propagation rectiligne de la lumière ; ombres. Vitesse : principe de la méthode de la roue dentée. Comparaison expérimentale des intensités de deux sources lumineuses. Lois de la réflexion. Miroirs ; marche des rayons ; images réelles et images virtuelles ; formule des miroirs. Lois de la réfraction ; réflexion totale. Lame à faces parallèles, prisme, lentilles : marche des rayons, images ; formule des lentilles ; convergence ; dioptrie. Etude optique de l'œil, accommodation ; correction des défauts optiques de l'œil. Loupe. Principe de

la lunette et du microscope. Dispersion de la lumière ; spectroscope ; spectres des diverses sources lumineuses ; spectres d'absorption ; spectre solaire, couleur des corps. Explication élémentaire de l'arc-en-ciel. Photographie. — *Électricité* (1). — Électrisation ; cylindre de Faraday ; quantité d'électricité (2) ; développement simultané des deux électricités. Étude expérimentale de la distribution ; pouvoir des pointes. Notion du champ électrique ; le champ est nul à l'intérieur d'un conducteur ; électrisation par influence ; écrans électriques ; principe des machines à influence. Notion expérimentale de la différence de potentiel entre deux conducteurs : électromètre. Condensateur ; capacité ; diélectriques. Courant électrique : intensité. Résistance ; Loi d'Ohm ; courants dérivés. Loi de Joule. Expression générale de l'énergie électrique. Électrolyse, ions, lois de Faraday. Définition pratique de l'ampère. Polarisation, piles, accumulateurs. Aimants. Champ magnétique ; définition expérimentale ; expériences sur les spectres magnétiques. Champ magnétique d'un courant ; règle d'Ampère ; solénoïde ; galvanomètre à aimant mobile. Action d'un champ magnétique sur un courant. Galvanomètre à cadre mobile. Ampèremètres et voltmètres. Aimantation par les champs magnétiques. Flux magnétique ; saturation ; hystérésis. Aimants permanents, pôles, expérience de l'aimant brisé. Force électromotrice d'induction ; loi fondamentale. — *Applications de l'électricité.* — Applications diverses de l'électro-aimant ; télégraphe ; téléphone. Machine de Gramme (moteur et générateur). Transport de l'énergie. Éclairage électrique. Four électrique. Notions d'électro-chimie. Électricité atmosphérique. Paratonnerre. Magnétisme terrestre. — *Conseils généraux.* (Voir au programme de seconde) — Les exercices écrits de cette classe porteront aussi bien sur le programme de seconde que sur le programme de la classe.

Chimie. — Fer (3), fontes, aciers, aluminium, alumine, sulfate d'aluminium, aluns ; isomorphisme. Argile, kaolin, porcelaine. Cuivre et alliages. Sulfate de cuivre. Argent et or. Alliages monétaires. — *Chimie organique.* — Substances organiques. Substances organisées. Analyse qualitative des éléments qui entrent dans une substance organique. Carbures d'hydrogène. Méthane et éthane ; pétroles. Éthylène. Acétylène. Gaz de l'éclairage. Benzine. naphtaline. Séries homologues. Produits de substitution et d'addition halogénés. Chloroforme, iodoforme, chlorure d'éthylène. Alcool méthylique, alcool éthylique ; fermentation alcoolique. Fonction alcool. Acide acétique, distillation du bois, acides gras. Fonction acide. Ethers-sels. Glycérine, corps gras, bougies et savons. Saccharose, glucose, amidon, cellulose. Phénol, acide picrique. Aniline. Notions très sommaires sur les principes extraits des végétaux (quinine, morphine, amygdaline).

Exercices pratiques (2 heures). — *Conseils généraux.* (Voir le programme de seconde C et D).

CLASSE DE MATHÉMATIQUES

Sections A et B

Mathématiques (8 heures). — *Arithmétique.* — Numération décimale. Addition, soustraction, multiplication et division des nombres entiers. Théorèmes fondamentaux concernant ces opérations. Explication des règles pratiques pour effectuer les opérations. On ne change pas le reste d'une somme, d'une

(1) Dans l'étude de l'électricité, comme dans les autres parties du programme, le professeur pourra suivre un ordre différent de l'ordre indiqué, et commencer, par exemple, par l'étude du courant.

(2) On n'emploiera que les unités pratiques, réservant pour plus tard leurs relations avec les unités C. G. S.

(3) On devra se contenter d'exposer les réactions utilisées en métallurgie sans trop détailler les appareils industriels.

différence, d'un produit, en augmentant ou en diminuant un terme ou un facteur d'un multiple du diviseur. Restes de la division d'un nombre entier par 2, 5, 4, 25, 8, 125, 9, 3. Caractères de divisibilité par chacun de ces nombres. Plus grand commun diviseur de deux ou plusieurs nombres. Nombres premiers entre eux. On ne change pas le plus grand commun diviseur de deux nombres en multipliant ou en divisant l'un d'eux par un nombre premier à l'autre. Tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier à l'un de ces facteurs divise l'autre. Le produit de deux nombres premiers à un troisième nombre est premier à ce dernier nombre. Plus petit commun multiple de deux ou plusieurs nombres. Définition et propriétés élémentaires des nombres premiers. Décomposition d'un nombre entier en un produit de facteurs premiers. Cette décomposition ne peut s'effectuer que d'une seule façon. Composition du plus grand commun diviseur et du plus petit commun multiple de deux ou plusieurs nombres décomposés en facteurs premiers. Fractions ordinaires. Réduction d'une fraction à sa plus simple expression. Réduction de plusieurs fractions au même dénominateur. Plus petit dénominateur commun. Opérations sur les fractions ordinaires; extension à ces opérations des propositions fondamentales concernant les opérations sur les nombres entiers. Extension de la théorie aux fractions dont les deux termes sont des fractions ordinaires. Nombres décimaux. Opérations (en considérant les fractions décimales comme cas particulier des fractions ordinaires). Calcul d'un quotient à une approximation donnée. Réduction d'une fraction ordinaire en fraction décimale; condition de possibilité. Lorsque la réduction est impossible, la fraction ordinaire peut être regardée comme la limite d'une fraction décimale périodique illimitée. Carré d'un nombre entier ou fractionnaire; composition du carré de la somme de deux nombres. Le carré d'une fraction n'est jamais égal à un nombre entier. Définition et extraction de la racine carrée d'un nombre entier ou fractionnaire à une approximation donnée. Système métrique. Exercices. Rapport de deux nombres. Rapports égaux. Partage en parties proportionnelles. Mesure des grandeurs. Définition du rapport de deux grandeurs de même espèce. Théorème : le rapport de deux grandeurs de même espèce est égal au quotient des nombres qui les mesurent. Grandeurs directement ou inversement proportionnelles. Problèmes. Règle de trois simple ou composée. Intérêt simple. Rentes françaises. Escompte. Questions sur les mélanges et les alliages. Definition de l'erreur absolue et de l'erreur relative. Détermination de la limite supérieure de l'erreur commise sur une somme, une différence, un produit, un quotient, connaissant les limites supérieures des erreurs dont les données sont entachées. Calcul, à une approximation donnée, d'une somme, d'une différence, d'un produit ou d'un quotient.

Algèbre. — Introduction des nombres positifs et négatifs ; leur utilité pour la représentation des grandeurs susceptibles d'être comptées dans deux sens opposés. Opérations sur ces nombres; extension aux fractions algébriques des propriétés démontrées en arithmétique. Monomes, polynomes; addition, soustraction, multiplication et division des monomes et des polynomes. Principes relatifs à la résolution des équations. Equations du premier degré à une ou deux inconnues; résolution et discussion. Exemples de systèmes d'équations du premier degré à plusieurs inconnues. Equation du second degré à une inconnue. (On ne développera pas la théorie des imaginaires). Relations entre les coefficients et les racines. Nature et signe des racines. Equation bicarrée. Changements de signe et variations des expressions :

$$ax + b, \; ax^2 + bx + c.$$

Inégalités du premier et du second degré. Problèmes du premier et du second degré ; mise en équations. Discussion des résultats. Progressions arithmétiques et progressions géométriques. Somme des carrés et des cubes des n premiers nombres entiers. Logarithmes vulgaires. Usage des tables à

cinq décimales. Intérêts composés et annuités. Coordonnées d'un point. Représentation d'une droite par une équation du premier degré. Coefficient angulaire d'une droite. Construction d'une droite donnée par son équation. Représentation d'une fonction par une courbe. Variations et représentation graphique des fonctions :

$$y = ax + b, \quad y = \frac{ax + b}{a'x + b'}.$$

$$y = ax^2 + bx + c, \quad y = ax^4 + bx^2 + c.$$

Notion de la dérivée. Signification géométrique (coefficient angulaire de la tangente) et cinématique (vitesse dans le mouvement rectiligne) de la dérivée ; le sens de la variation d'une fonction est indiqué par le signe de la dérivée. Dérivée d'une somme, d'un produit, d'un quotient, de la racine carrée d'une fonction, de sin x, cos x, tg x, cot x. Application à l'étude de la variation, à la recherche des maximums ou des minimums de quelques fonctions simples, en particulier des fractions de la forme

$$\frac{ax + bx + c}{a'x^2 + b'x + c'}, \quad x^3 + px + q$$

où les coefficients ont des valeurs numériques. Dérivée de l'aire d'une courbe considérée comme fonction de l'abscisse. (On admettra la notion d'aire.) Le professeur laissera de côté toutes les questions subtiles que soulève une exposition rigoureuse de la théorie des dérivées ; il aura surtout en vue les applications et ne craindra pas de faire appel à l'intuition.

Trigonométrie. — Revision du programme des classes précédentes. Applications de la trigonométrie aux diverses questions relatives au levé des plans (1).

Géométrie. — Figures planes. — Ligne droite et plan. — Angles. Droites perpendiculaires. Triangles. Triangle isocèle. Cas d'égalité des triangles. Perpendiculaires et obliques. Triangles rectangles. Cas d'égalité. Définition d'un lieu géométrique. Lieu géométrique des points équidistants de deux points ou de deux droites. Droites parallèles. Somme des angles d'un triangle, d'un polygone convexe. Parallélogrammes. Figures symétriques par rapport à un point ou à une droite. Deux figures planes symétriques sont égales. Translation d'une figure plane de forme invariable. Composition de plusieurs translations. Usage de la règle et de l'équerre. — *Cercle*. Intersection d'une droite et d'un cercle. Tangente au cercle ; les deux définitions de la tangente. Arcs et cordes. Positions relatives de deux cercles. Mesure des angles. Mouvement de rotation autour d'un point. Tout déplacement d'une figure plane de forme invariable dans son plan se ramène à une rotation ou à une translation. Usage de la règle et du compas. Rapporteur. Problèmes élémentaires et lieux géométriques. — *Longueurs proportionnelles.* — Toute parallèle à l'un des deux côtés d'un triangle divise les deux autres côtés en parties proportionnelles. Réciproque. Propriétés des bissectrices d'un triangle. Lieu géométrique des points dont le rapport des distances à deux points fixes est constant. Triangles semblables. Cas de similitude. Homothétie. Centres de similitude de deux cercles. Polygones semblables. Relations métriques dans un triangle rectangle et dans un triangle quelconque. Théorème de Stewart. Lignes proportionnelles dans le cercle. Puissance d'un point par rapport à un cercle. Axe radical. Centre radical. Inversion. Diviser une droite en parties proportionnelles à des droites données. Quatrième proportionnelle ; moyenne proportionnelle. Division d'une droite en moyenne et extrême raison. Polygones réguliers. Démontrer qu'il existe des polygones réguliers d'un nombre quelconque de côtés. Inscription du carré, de l'hexagone, du triangle équilatéral.

(1) On ne parlera pas de la construction des tables trigonométriques.

du décagone, du pentédécagone. Deux polygones réguliers d'un même nombre de côtés sont semblables. Rapport de leurs périmètres. Longueur d'un arc de cercle. Rapport de la circonférence au diamètre. Calcul de π (1). — *Aire des polygones; aire du cercle.* — Mesure de l'aire du rectangle, du parallélogramme, du triangle, du trapèze, d'un polygone quelconque. Le carré construit sur l'hypoténuse d'un triangle rectangle est équivalent à la somme des carrés construits sur les côtés de l'angle droit. Rapport des aires de deux polygones semblables. Aire d'un polygone régulier convexe. Aire d'un cercle, d'un secteur et d'un segment de cercle. Rapport des aires de deux cercles. Notions d'arpentage. Usage de la chaîne et de l'équerre d'arpenteur.

Figures dans l'espace. — Plan et ligne droite. Détermination d'un plan. Droite et plan perpendiculaires. Propriétés de la perpendiculaire et des obliques menées d'un même point à un plan. Parallélisme des droites et des plans. Angle dièdre. Dièdre droit. Angle plan correspondant à un angle dièdre. Le rapport de deux angles dièdres est le même que celui de leurs angles plans. Plans perpendiculaires entre eux. — *Angles trièdres.* — Chaque face d'un trièdre est moindre que la somme des deux autres. Limites de la somme des faces d'un trièdre. Disposition des éléments d'un trièdre. Trièdres supplémentaires. Dans tout trièdre chaque dièdre augmenté de deux droits est plus grand que la somme des deux autres. Limites de la somme des dièdres d'un angle trièdre. Si l'on prolonge les arêtes d'un angle trièdre quelconque au delà de son sommet on forme un nouvel angle trièdre qui ne peut lui être superposé, bien qu'il soit composé des mêmes éléments. Cas d'égalité des trièdres. Somme des faces d'un angle polyèdre convexe. — *Polyèdres.* — Parallélépipède. Volume du parallélépipède rectangle. Volume du parallélépipède droit. Volume du prisme droit. Volume du parallélépipède oblique. Volume du prisme oblique. Pyramide. Volume de la pyramide. Volume du tronc de pyramide à bases parallèles. Polyèdres homothétiques. Polyèdres semblables. Rapport des volumes de deux polyèdres semblables. Translation d'une figure de forme invariable dans l'espace. Rotation autour d'un axe. Déplacement le plus général d'un corps dans l'espace. — *Figures symétriques.* — Symétrie par rapport à un point. Symétrie par rapport à un plan. Ce second mode de symétrie se ramène au premier. Symétrie par rapport à une droite. — Deux polyèdres symétriques sont équivalents. — *Cylindre droit à base circulaire.* — Surface latérale. Volume. — *Cône droit à base circulaire.* — Sections parallèles à la base. Surface latérale du cône, du tronc de cône à bases parallèles. Volume du cône, du tronc de cône à bases parallèles. — *Sphère.* — Sections planes, grands cercles, petits cercles. Pôles d'un cercle. Etant donnée une sphère, trouver son rayon par une construction plane. Plan tangent. Mesure de la surface engendrée par une ligne brisée régulière tournant autour d'un de ses diamètres. Aire de la zone. Aire de la sphère. — Mesure du volume engendré par un triangle tournant autour d'un axe mené dans son plan par un de ses sommets. Application au volume engendré par un secteur polygonal régulier tournant autour d'un de ses diamètres. Volume d'une sphère. Volume d'un segment sphérique.

Courbes usuelles. — *Ellipse.* — Définition de l'ellipse par la propriété des foyers. Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu. Axes. Sommets. Cercles directeurs. Intersection d'une droite et d'une ellipse. Tangente. Normale. Mener à une ellipse une tangente : 1° par un point donné ; 2° parallèlement à une droite donnée. Ellipse considérée comme projection d'un cercle. — *Parabole.* — Définition de la parabole par la propriété du foyer et de la directrice. Tracé de la courbe par points et d'un mouvement continu. Axe. Sommet. Intersection d'une droite et d'une parabole. Tangente. Normale. Sous-normale. Mener à une parabole une tangente : 1° par un point donné ; 2° parallèlement à une droite donnée. Relation entre le carré d'une corde

(1) On se bornera à la méthode des périmètres.

perpendiculaire à l'axe et sa distance au sommet. Sections du cône droit. Méthode de Dandelin. Hyperbole. — *Hélice.* — Définition. Propriété de la tangente.

Cinématique. — Revision du cours de cinématique de la classe de première (section C et D). Roulement sans glissement dans un plan d'un cercle sur un autre ou bien sur une ligne droite. Cycloïdes et épicycloïdes. Application aux engrenages cylindriques. Crémaillère (1). Roues intermédiaires. Exemples simples trains d'engrenages. Notions sur les systèmes articulés. Bielle et manivelle. Pantographes et inverseurs. Appareil à ligne droite de Peaucellier.

Statique. — Forces appliquées à un point matériel. — Leur mesure. Résultante. Equilibre d'un point matériel libre. Equilibre d'un point matériel sur un plan quand on tient compte du frottement (2). Equilibre d'un point pouvant glisser sans frottement sur une courbe ou sur une surface. — *Forces appliquées à un corps solide.* — Somme géométrique et moment résultant des forces par rapport à un point. Réduction d'un nombre quelconque de forces appliquées à un solide, d'abord à trois, puis à deux forces. Les deux forces finales ont même somme géométrique et même moment résultant que les forces primitives. Conditions d'équilibre d'un solide libre. Application à trois forces, à des forces parallèles, à des forces situées dans un même plan. Conditions d'équivalence de deux systèmes de forces appliquées à un solide libre, exprimées comme les conditions d'équilibre. Applications ; couples, composition des couples ; les forces appliquées à un solide peuvent toujours être réduites à une force et à un couple ; conditions pour que les forces aient une résultante unique. Cas particulier de forces situées dans un plan. Forces parallèles. Centre des forces parallèles. Centre de gravité. Sa recherche dans quelques cas simples : triangle, trapèze, quadrilatère, prisme, pyramide. Equilibre d'un corps mobile autour d'un axe fixe ou bien assujetti à reposer sur un plan fixe. — ***Machines simples.*** — Levier. Charge du point d'appui. Treuil. poulie fixe et poulie mobile. Moufles. Cric. Plan incliné.

Dynamique. — Notions sur la dynamique du point. Inertie. La force est égale géométriquement au produit de la masse par l'accélération. Travail d'une force appliquée à un point matériel. Unité de travail. Travail d'une force constante, d'une force variable. Travail élémentaire. Travail total. Évaluation graphique. Travail de la résultante de plusieurs forces concourantes. Théorème des forces vives pour un point matériel. Exemples simples. Machines à l'état de mouvement. On vérifiera que si une machine simple est mise en mouvement, les conditions d'équilibre étant remplies à chaque instant, le travail de la puissance est égal et le signe contraire à celui de la résistance. Enoncé du principe général des forces vives. Application aux machines. Travail moteur et travail résistant. Résistances passives. Frottement. Enoncé des lois du frottement. Travail des résistances passives. Rendement d'une machine. Indications sur l'emploi des volants et des freins.

Géométrie descriptive. — Revision du cours de la classe de première. Méthode des rabattements. Application à la détermination des distances et des angles. Distance de deux points. Distance d'un point à un plan. Distance d'un point à une droite. Angle de deux droites. Angle de deux plans. Angle d'un plan avec les plans de projections. Angle d'une droite et d'un plan. Représentation d'une pyramide et d'un prisme. Section plane. Développement de la méthode des projections cotées (suite). Détermination de la distance de deux points. De la distance d'un point à une droite. De la distance d'un point à un plan. Angle de deux droites et angle de deux plans. Représentation d'une surface par des courbes de niveau. Problèmes relatifs à ce mode de représentation. Cote d'un point de la surface dont la projection

(1) Le professeur se bornera à faire remarquer qu'à chaque dent de l'une des roues il correspond une dent de l'autre roue avec laquelle cette dent reste toujours en contact.

(2) On fera remarquer que les conditions d'équilibre s'expriment par des inégalités.



horizontale est donnée. Pente d'une ligne tracée sur la surface. Lignes d'égale pente. Lignes de pente. (Tracés approximatifs.) Lignes de plus grande pente. Application des considérations précédentes aux cartes topographiques. Planimétrie et nivellement. Lignes et teintes conventionnelles. Lecture d'une carte, et en particulier de la carte d'Etat-Major. Usage de la carte sur le terrain.

Compléments. — Notions de géométrie projective. Plan du tableau. Perspective d'un point, d'une droite, d'une ligne. Rapport anharmonique de quatre points en ligne droite. Sa conservation par projection. Rapport harmonique. Point de fuite d'une droite. Perspective de deux droites parallèles. Ligne de fuite d'un plan. Conception de la droite à l'infini d'un plan. Correspondance homographique entre deux points sur une même droite. Points doubles. Deux points homologues forment avec ces points doubles un rapport anharmonique constant. Cas particulier de l'involution. Faisceaux homographiques autour d'un même point. Rayons doubles. (On évitera de parler des éléments géométriques imaginaires.) Faisceaux homographiques autour de deux points différents ; le lieu de l'intersection de deux rayons homologues est une droite ou une conique, c'est-à-dire la perspective d'un cercle, convenablement faite, d'un point de vue approprié.

Cosmographie. — La Terre. — Mesure des degrés du méridien en France, en Laponie, au Pérou ; leur allongement à mesure que l'on s'approche des pôles. Aplatissement de la terre. Longueur du mètre. Mètre légal. Cartes géographiques. Projections orthographique et stéréographique (éviter les développements trop exclusivement géométriques). Mappemonde. Système de développement en usage dans la construction de la carte de France. Indication sur la carte de Mercator.

Soleil. — Diamètre apparent du Soleil. Il est variable avec le temps. Conclusion relative à la distance du Soleil à la Terre. Le Soleil paraît décrire une ellipse autour de la Terre en suivant la loi des aires. Temps solaire vrai et moyen ; heure légale ; fuseaux horaires. Année tropique. Calendrier. Réforme julienne. Réforme grégorienne. Du jour et de la nuit en un lieu déterminé de la Terre. Leurs durées variables. Crépuscule. Saisons. Inégalité de leurs durées. Mouvement de la Terre autour du Soleil.

Lune. — Orbite de la Lune et de la Terre. Rotation de la Lune sur elle-même. Eclipses de Lune. Eclipses partielles et totales. Ombre et pénombre. Influence de l'atmosphère terrestre. Eclipses du soleil. Eclipses partielles, annulaires, totales.

Système solaire. — Lois de Kepler. Gravitation universelle. Notions sommaires sur les marées. Notions sommaires sur les planètes et sur les comètes. Aperçu sur l'histoire de l'astronomie.

Dessin géométrique (2 heures).

Continuation des exercices de l'année précédente sur les ombres et le lavis. Surfaces hélicoïdales. — Notions de perspective. — Dessin de machine et dessin de construction. — Croquis à main levée avec cotes d'objets usuels.

Physique et chimie (3 heures).

Physique. — Chute des corps dans le vide et dans l'air ; résistance de l'air, existence d'une vitesse limite. — Expérience avec le plan incliné, la machine d'Atwood et la machine de Morin. — Relation générale entre la force, la masse et l'accélération. Application au mouvement circulaire uniforme. — Mouvement des projectiles. Comparaison avec le mouvement des planètes : la pesanteur est un cas particulier de l'attraction universelle. — Pendule simple. Mouvement pendulaire. Pendule composé : existence d'un pendule simple synchrone (sans démonstration). Mesure de g, ses variations. Expériences de Foucault ; son explication au pôle. Horloges et chronomètres. — Energie. Enoncé du théorème des forces vives. Applications (volant, marteau, etc.). Diverses formes d'énergie (mécanique, thermique, électrique, chimique, etc.).

leurs transformations mutuelles. — Principes de la conservation de l'énergie. Equivalent mécanique de la calorie : expérience de Joule. Refroidissement d'un gaz par la détente avec travail : définition des deux chaleurs spécifiques. Principe de la machine à vapeur et des moteurs à explosion ; indicateur de Watt. Enoncé du principe de Carnot. Idée de la dégradation de l'énergie. — Continuité de l'état gazeux et de l'état liquide. Expériences d'Andrews. Point critique (1). — Elévation de la température d'ébullition et abaissement de la température de congélation dans les solutions étendues : Lois de Raoult. — Solutions saturées. Sursaturation. — *Unités.* — Revision des lois fondamentales et des formules de la mécanique et de l'électricité. Unités fondamentales et unités dérivées (2). Unités mécaniques C. G. S. Système pratique d'unités électriques — *Généralités sur les mouvements vibratoires.* — Procédés d'enregistrement. Chronophotographie. Mouvement pendulaire. Propagation d'un mouvement vibratoire. Vibrations longitudinales et vibrations transversales. Longueur d'onde. Réflexion des ondes. Ondes stationnaires ; nœuds et ventres (3). Existence des phénomènes d'interférence. Résonance. — *Phénomènes périodiques en acoustique, optique et électricité.* — Le son est dû à un mouvement vibratoire. Phonographe. Vitesse du son. Sons musicaux. Qualités physiologiques du son ; leur interprétation physique. Hauteur ; influence du mouvement relatif de la source et de l'observateur. Intervalles. — Cordes vibrantes (Etude sommaire) ; harmoniques. Résonateurs ; tuyaux sonores (étude sommaire). — Timbre des sons. Idée de la décomposition d'un mouvement périodique quelconque en mouvements pendulaires. — Hypothèse des vibrations lumineuses ; période. *Existence* des phénomènes de diffraction (4). — Lumière monochromatiques. Spectre. Etude du spectre, de l'infra-rouge à l'ultra violet. Phosphorescence et fluorescence. — *Existence* des phénomènes de double réfraction et de polarisation. — Notions très élémentaires sur les courants alternatifs. Transformateurs ; bobines d'induction. Décharge dans les gaz. Rayons cathodiques. Rayons X. Oscillations électriques. Propagation des ondes électriques ; télégraphie sans fils. — Hypothèse de l'identité des oscillations lumineuses et électriques. — *Conseils généraux* (5). — (Voir le programme de seconde). La recommandation faite au professeur de ne pas se préoccuper de l'ordre historique dans l'exposé d'une question n'implique pas, tant s'en faut, l'oubli des grands noms qui ont illustré la science. A l'occasion et sous forme de digression, il fera connaître la vie de quelques grands hommes (Galilée, Descartes, Pascal, Newton, Lavoisier, Ampère, Fresnel, etc.), en faisant ressortir non seulement l'importance de leurs travaux, mais surtout la grandeur morale de leur dévouement à la science ; on l'engage à donner aux élèves lecture de quelques pages caractéristiques de leurs œuvres.

(1) A cette occasion, il serait utile de donner aux élèves en une ou deux leçons, quelques notions simples de chimie physique relativement à l'équilibre d'un corps pur. On examinerait successivement les trois cas suivants :

1° Si un corps pur est tout entier sous le même état (cristallin, liquide, gazeux), toute propriété du corps (le *volume* de l'unité de masse par exemple) peut être considérée comme fonction de deux variables indépendantes (la température et la pression).

2° Si un corps pur et pris sous deux états différents coexistants en équilibre (solide et liquide, liquide et vapeur, solide et vapeur), l'équilibre est indépendant des masses en présence et une seule des variables, pression ou température, peut être prise arbitrairement.

3° Si un corps pur est pris sous trois états coexistants, l'équilibre ne peut avoir lieu qu'à une température et à une pression déterminée ; il est indépendant du rapport des masses en présence.

(2) On montrera comment le choix arbitraire des coefficients de proportionnalité influe sur les valeurs des unités dérivées ; exemples empruntés à la géométrie.

(3) Le professeur se servira utilement d'une corde ou d'un tube de caoutchouc pour montrer la propagation et la réflexion des ondes, ainsi que les ondes stationnaires.

(4) On dira un mot du pouvoir séparateur des instruments d'optique.

(5) Les exercices écrits de cette classe porteront aussi bien sur le programme de première que sur le programme de la classe.



Chimie. — Généralités sur les combinaisons chimiques. — Analyse immédiate. Revision des caractères des corps simples et composés permettant de constater leur existence dans les combinaisons chimiques. — Principe de l'analyse pondérale et de l'analyse volumétrique (1). — Lois pondérales de la chimie. — Nombres proportionnels, symboles, formules. — Lois des volumes. Hypothèse d'Avogadro et d'Ampère. — Molécules. Définition et détermination des poids moléculaires. — Atomes. Quelques exemples de déterminations des poids atomiques. — Notation atomique. Valence. — Classification des métalloïdes (2). — Acides, bases et sels. — Métaux alcalins et acalinoterreux. Composés usuels. — Fer, sulfate ferreux. Zinc, sulfate de zinc. Plomb, minium, céruse. Cuivre, sulfate de cuivre. Mercure, chlorure de mercure. — Caractères distinctifs des oxydes, sulfures et des principaux genres de sels (chlorures, carbonates, sulfates et azotates). — Equilibres chimiques (au point de vue expérimental). Dissociation. Lois de Berthollet. Phénomènes thermiques qui accompagnent les réactions : thermo-chimie.

Chimie organique. — Principes de l'analyse organique. — Synthèse (3). — Formules développées. — Fonctions en chimie organique. — Carbures d'hydrogène ; dérivés halogénés. — Alcool éthylique (4), éther ordinaire, aldéhyde, acétone, méthylamines. — Acide acétique, anhydride acétique, éthers sels, acétamide, urée. — Cyanogène, acide cyanhydrique, cyanures. — Glycérine, acide oxalique, acide lactique. — Carbures benzéniques. Phénol, aniline. — Substances organiques azotées : albumine.

Sections A, B, C, D

CLASSE DE SECONDE

Géologie (12 conférences d'une heure).

Dans ces conférences, l'énumération des diverses couches ; étages, sous-étages, les listes de fossiles, sont rigoureusement proscrites. Le professeur se bornera à faire connaître les traits principaux de chacun des âges de la terre, à décrire les formes vivantes les plus importantes au moyen d'objets mis sous les yeux des élèves, de planches murales, de photographies et de dessins exécutes au tableau noir. Quelques excursions seront indispensables pour compléter le cours.

Revision sommaire des phénomènes actuels : comparaison avec les phénomènes anciens. — Roches éruptives, roches sédimentaires, stratification, fossiles. — *Les temps primaires.* — Principales formes animales : brachiopodes, articulés, premiers vertébrés. Alluvions végétales ; origine et importance de la houille. — Répartition des mers et des continents. Principales roches. — *Les temps secondaires.* — Ammonites. Bélemnites. Extension des reptiles, premiers oiseaux et mammifères. Apparition des plantes à fleurs. Répartition des terres et des mers. Extension des récifs de coraux. Principales roches. — *Les temps tertiaires.* — Extension des mammifères. Les découvertes de Cuvier dans le gypse. Les mers et les continents : climats. Formation des grandes chaînes de montagne. Principales roches. — *Les temps quaternaires.* — Phénomènes

(1) Le professeur devra seulement indiquer des exemples usuels et faciles à produire expérimentalement (chlorure d'argent, sulfate de baryum, dosage électrolytique du cuivre alcalimétrie, etc.).

(2) On devra profiter de ces leçons pour compléter l'étude des métalloïdes au point de vue des analogies des corps d'une même famille. Même remarque pour les métaux d'un même groupe.

(3) Le professeur s'attachera à choisir des exemples saillants pour montrer comment, à partir des éléments, on peut arriver à des composés complexes.

(4) En étudiant les composés organiques qui figurent dans ce programme, le professeur devra s'en servir comme exemples dans l'étude élémentaire des fonctions et de leur enchaînement.

glaciaires ; leur grande extension. Creusement des vallées. — Apparition de l'homme ; cavernes, cités lacustres. Faune : mammouth, rhinocéros, renne. Phénomènes volcaniques des périodes tertiaire et quaternaire.

PHILOSOPHIE A ET B ET MATHÉMATIQUES A ET B

Anatomie et physiologie animales et végétales (2 heures).

Conseils généraux. — Cet enseignement doit être donné de façon à initier les élèves à la méthode expérimentale et à développer chez eux l'esprit d'observation. — Les notions purement anatomiques et histologiques seront réduites au minimum. — Sur le nombre d'heures prévu à l'horaire le professeur s'efforcera d'en réserver un certain nombre pour exercer les élèves aux travaux pratiques, ces heures s'ajouteront aux heures déjà prévues pour cet objet au règlement.

INTRODUCTION

Phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux. Eléments constitutifs des êtres vivants. Multiplications de ces éléments, nutrition.

Anatomie et physiologie animales. — Notion des tissus. Leur groupement en organes. — Principaux types d'organisation dans le Règne animal. Leurs perfectionnements progressifs jusqu'aux Vertébrés. Traits fondamentaux des Vertébrés ; leurs modifications caractéristiques chez les Poissons, Batraciens, Reptiles, Oiseaux et Mammifères. — L'Homme, étude spéciale des fonctions chez l'homme. — *Fonctions de nutrition.* — Digestion : appareil digestif ; aliments ; phénomènes chimiques de la digestion. — Circulation : sang, appareil circulatoire sanguin ; mécanisme de la circulation ; lymphe. — Absorption. — Respiration : appareil respiratoire ; phénomènes physiques et chimiques. — Chaleur animale. — Appareils d'élimination : reins. — Foies : ses fonctions. — *Fonctions de relation.* — Centres nerveux : fonctions, nerfs moteurs, nerfs sensitifs. — Organes des sens : l'œil, la vision, l'accommodation. — L'oreille, l'audition. — L'odorat, le goût. — La peau, le toucher. — Appareil locomoteur. — Le larynx, la voix.

Notions sommaires de paléontologie (1). — Idée générale de la configuration des continents et des mers durant les périodes primaires, secondaires et tertiaires. Changements des climats. — Les animaux des temps primaires. Développement des Invertébrés : trilobites, insectes de la houille. Premiers poissons, premiers batraciens. — Les animaux des temps secondaires : ammonites et bélemnites. — Evolution des reptiles. Premiers oiseaux. — Les animaux des temps tertiaires et quaternaires. Evolution des Mammifères ; origine des types actuels. Histoire du Cheval. — L'Homme.

Anatomie et physiologie végétales. — Principaux types d'organisation dans le Règne végétal : algues et champignons ; mousses ; cryptogames vasculaires ; caractères distinctifs des Phanérogames. — Etude spéciale des fonctions chez les Phanérogames. — *Nutrition.* — Racines, radicelles. Croissance et fonctions de la racine. — Tige : croissance et fonctions de la tige. — Feuille : structure, croissance et fonctions. — Nutrition en général : chlorophylle. Aliments. Nitrification dans le sol. Réserves nutritives. Respiration. Plantes parasites. — *Reproduction.* — Fleur : enveloppes florales ; étamines, anthère, pollen ; carpelles, ovule. Fécondation et développement. Fruit et graine. — Germination : phénomènes qui l'accompagnent. — Comparaison des modes de reproduction chez les Cryptogames et les Phanérogames. Idée de l'évolution des végétaux.

(1) Les notions forment la matière de cinq leçons d'une heure au plus.

Hygiène (13 conférences d'une heure).

L'eau. — Eau de source, eau de rivière, eau de puits. Conditions pour qu'une eau soit potable. Contamination des eaux; purification des eaux contaminées. *L'air.* — Dangers de l'air confiné. De la quantité d'air nécessaire dans les habitations. Renouvellement de l'air. Ventilation. Altérations et contamination de l'air. — *Les aliments.* — Viandes saines; dangers des viandes putréfiées. Parasites introduits dans le corps humain par les aliments (trichinose, ladrerie, charbon, tuberculose). — Boissons alcooliques (1). Boissons fermentées : cidre, bière, vin. — Action physiologique des boissons fermentées. Ivresse et ivrognerie. — Boissons distillées : eaux-de-vie. Effets pathogéniques de leur usage habituel. — Boissons alcooliques additionnées d'essences : absinthe et autres liqueurs prétendues apéritives et digestives. Graves effets pathogéniques de leur usage. — Alcoolisme; comment on devient alcoolique, déchéances de l'alcoolique et de sa descendance. — *L'exercice.* — Inconvénients du défaut ou de l'excès des exercices physiques. Surmenage musculaire ; intoxications organiques, affaiblissement. Refroidissements. — *Les maladies contagieuses.* — Indication rapide des principales maladies transmissibles ou inoculables à l'homme et de leurs modes ordinaires de propagation et d'invasion. — Maladies transmises par les déjections humaines ou les crachats : fièvre typhoïde, choléra, tuberculose — *Réceptivité et immunité* — Résistance de l'organisme. — Variole et vaccine. — Revaccination. — Inoculations préservatrices contre le charbon, la rage, la diphtérie. — Durée des périodes de préservation. — *La demeure.* — Conditions de salubrité d'une maison : aération, insolation. Isolement du sol. Evacuation des résidus et des déjections. La maison salubre, la maison insalubre. — *Animaux domestiques.* — Maladies qu'ils peuvent transmettre à l'homme : la rage, la morve, le charbon, la tuberculose. L'abatage, l'enfouissement. — Notions de police sanitaire des animaux.

Mathématiques A et B

EXERCICES PRATIQUES

Physique, chimie, sciences naturelles (2 heures).

Conseils généraux (Voir le programme de seconde). — Dans la classe de mathématiques, un certain nombre d'exercices pratiques porteront sur la revision des questions les plus importantes des programmes de seconde et de première. — Cinq ou six séances seront consacrées à des exercices pratiques de sciences naturelles qui seront communes aux quatre sections de philosophie et de mathématiques.

APPENDICE

CONSEILS SUR LES EXERCICES PRATIQUES, EXEMPLES D'EXERCICES

Physique. — Le professeur attachera la plus grande importance aux exercices pratiques. Il apportera à leur préparation et à leur exécution les mêmes soins et la même attention qu'aux leçons proprement dites. La plus large initiative lui est laissée pour le choix de ces exercices pratiques. On se bornera quelquefois à faire faire aux élèves de simples observations qualitatives, le plus souvent on ira jusqu'à une mesure, mais en se limitant à l'approximation juste nécessaire pour permettre à l'élève de voir l'ordre de grandeur des choses avec des expériences d'une grande simplicité.

Par exemple, on pourra : étudier les lois du pendule et déterminer à 1 p. 100

(1) Les alinéas concernant les boissons alcooliques seront l'objet d'une leçon en moyenne.

près la valeur de g avec un fil à plomb, un mètre et une montre ; contruire des poids divisionnaires avec un fil métallique ; déterminer la densité d'un liquide à 1 p. 100 près avec une bouteille ordinaire et une balance du commerce ; vérifier le principe d'Archimède avec une balance ordinaire, des vases gradués et des vases à déversement ; répéter l'expérience de Torricelli ; faire le vide avec la trompe à eau ; comparer la chaleur spécifique de l'eau avec celle du laiton (il suffit pour cela d'un vase en verre, d'un *poids* et d'un thermomètre ordinaire) ; déterminer des points de congélation et en déduire un poids moléculaire ; faire une mesure photométrique avec un crayon et une simple feuille de papier comme photomètre ; dessiner avec la chambre claire et le microscope ; enregistrer les vibrations d'un diapason ; tracer les lignes de force d'un champ magnétique avec de la limaille de fer ; cuivrer un objet par galvanoplastie ; construire des résistances graduées avec du fil de maillechort ; s'en servir pour une mesure de résistance, etc.

Ainsi compris, les exercices pratiques de physique ne demanderont pas de matériel dispendieux ni d'instrument trop délicat pour être mis entre les mains de débutants, et ils constitueront, néanmoins, le complément le plus utile de l'enseignement du professeur.

Chimie. — Le but des exercices pratiques est d'habituer les élèves à observer avec soin quelques réactions chimiques et non de les obliger à construire des appareils compliqués et difficiles à manier. Faire rapidement un grand nombre d'expériences, les laisser inachevées, serait une tendance fâcheuse contre laquelle il est important de réagir.

Matériel. — Pour réaliser ce but, la Commission a jugé qu'il n'était besoin que d'un matériel très simple et qu'il était même avantageux de proscrire dans ces exercices l'emploi d'appareils encombrants ou fragiles, tels que : fourneaux en terre, cornues, flacons à tubulures, etc. Le tube à essai de dimensions variables, dont les chimistes font un usage continu dans les laboratoires, servira à obtenir des précipités, à faire des analyses ; tous les gaz que l'on produit à froid ou à chaud pourront être préparés dans un tube à essai muni d'un tube abducteur et recueillis dans un tube à essai fonctionnant comme éprouvette. Une lampe à alcool ou un bec Bunsen suffiront amplement pour le chauffage. Un entonnoir, une capsule en porcelaine, quelques agitateurs compléteront un matériel bien suffisant pour ces exercices pratiques.

De cette façon, l'élève s'habituera à opérer sur peu de matière et par conséquent sans danger ; il sera, de plus, débarrassé du travail fastidieux des bouchons et du verre qui encombrerait le début de chaque exercice.

Choix des expériences. — Une expérience, si simple soit-elle, peut toujours être profitable à l'élève, s'il l'exécute avec soin et intelligence. Ainsi, neutraliser au tournesol de l'acide sulfurique par de la potasse est une expérience simple qui, faite rapidement, n'a que peu d'intérêt. Mais si l'on oblige l'élève à verser goutte à goutte, avec une pipette, l'acide dans la potasse, à bien observer le virage du tournesol, à faire cristalliser le sel obtenu, l'opérateur se rendra facilement compte de la précision très grande de cette neutralisation, et le professeur pourra sans difficulté compléter cette expérience devenue intéressante en indiquant les procédés de l'alcalimétrie et de l'acidimétrie.

Prépare-t-on de l'hydrogène sulfuré, ce gaz devra être immédiatement caractérisé au moyen d'un sel de plomb et utilisé pour montrer les précipités colorés des sulfures de cuivre, d'argent, d'antimoine, etc.

Si l'on prépare de l'acide chlorhydrique en chauffant dans un tube à essai du sel marin et de l'acide sulfurique, après avoir caractérisé le gaz au moyen de l'ammoniaque, on devra immédiatement en faire une solution aqueuse ; cette solution pourra servir à précipiter les chlorures insolubles, à préparer du chlore, etc.

A la préparation de l'acétylène par le carbure de calcium viendra néces-

sairement s'ajouter la préparation du chlorure cuivreux qui servira à caractériser le gaz obtenu.

Ces quelques exemples suffisent à indiquer dans quel sens le professeur devra faire exécuter ces exercices pratiques. Comprises de cette façon et possibles à produire avec des appareils simples, les expériences à faire exécuter aux élèves sont en nombre considérable.

L'hydrogène, l'oxygène, le chlore, le soufre, le gaz sulfureux, l'ammoniaque, l'acide azotique, le gaz carbonique, l'oxyde de carbone, etc., pourront donner lieu à un grand nombre d'expériences intéressantes.

La réduction et la production des oxydes tels que l'oxyde de cuivre, l'extinction de la chaux, la prise du plâtre, la préparation des aluns, la production du permanganate de potasse et les propriétés oxydantes de ce sel, le bioxyde de plomb, la précipitation d'un métal d'une solution saline par un autre métal, cuivre par fer, plomb par zinc, etc., sont autant d'expériences qui, prises au hasard, dans la chimie des métaux, peuvent donner lieu à des exercices intéressants.

En chimie organique, la fermentation alcoolique, l'oxydation de l'alcool, la production de l'éther acétique, la fabrication d'un savon, la nitrobenzine, l'acide picrique, etc., fourniront parmi tant d'autres, des expériences que l'élève pourra exécuter avec son matériel simple et dans le sens qui vient d'être indiqué.

Ce sera donc au professeur à fixer lui-même le programme des expériences que les élèves devront faire aux exercices pratiques. Le nombre des opérations effectuées dans chaque séance sera restreint et l'attention des élèves sera toujours maintenue en éveil par l'observation attentive des phénomènes et par les interrogations continues que fera le professeur sur les parties du cours relatives aux expériences faites.

Les exercices pratiques effectués dans le sens qui vient d'être indiqué et accompagnés de nombreuses interrogations faites par le professeur seront le complément indispensable du cours. Les élèves devront certainement tirer un fruit considérable des connaissances qu'ils acquerront et de l'habileté expérimentale qu'ils développeront dans ces exercices.

Sciences naturelles. — Les exercices pratiques des sciences naturelles n'exigent ordinairement pas un matériel compliqué. Toutefois, comme il paraît indispensable d'initier les élèves à l'observation au moyen de la loupe et du microscope, il sera facile d'alterner les opérations et de réaliser des groupements d'élèves de manière à permettre à tous d'utiliser les instruments, en nombre restreint, que renferment les laboratoires.

Quelques exemples montreront comment on peut concevoir ces exercices qui doivent donner à l'enseignement plus de force et de pénétration et appuyer les développements donnés dans le cours sur des bases solides.

A propos de la digestion ou de la germination, on pourra faire exécuter des digestions artificielles, étudier, par exemple, l'action de quelques diastases, de la salive, de l'orge germée, du suc gastrique, etc

L'étude du sang peut fournir la matière d'un exercice : examen microscopique du sang frais ; dessin des objets vus ; examen spectroscopique du sang ; action de l'oxygène sur le sang ; examen de la circulation du sang (têtards).

Propriétés des muscles étudiées chez la grenouille. Etude de la contraction musculaire ; action des divers excitants.

Si l'établissement possède un cylindre enregistreur, on pourra initier les élèves à la méthode d'inscription graphique des phénomènes les plus simples.

Réalisation de quelques dissections sur des organes séparés ou sur de petits animaux ; examen et dissection d'un cerveau de mouton durci à l'acide chromique avec dessins ; examen, dissection et croquis de l'ensemble des organes chez une grenouille, un lézard, un poisson ; étude des mouvements reflexes, grenouille décapitée.

Examen, dissection de quelques graines préalablement gonflées : blé, ricin,

haricot, gland ; germination, observation des diverses parties, de la plante : racine, tige hypocotylée, cotylédons.

Réaliser des expériences sur la fonction chlorophyllienne, sur la transpiration, etc.

Etudier la feuille ; séparer les diverses parties de la feuille par la dissociation. Epiderme, nervures, stomates.

Exercice de dissection sur différentes fleurs ; reconstituer le plan de la fleur, la disposition des organes et compléter l'examen par les coupes transversales ; dessins.

Exercice de la loupe par l'observation d'organes très petits : fleurs de graminées, de cypéracées, examen des diverses espèces de mousses, etc.

Ces exercices pratiques devront être complétés par quelques excursions.

PROGRAMME DE DROIT USUEL

Division B

CLASSE DE TROISIÈME

Introduction

Le droit. — La coutume et la loi. — Rapport de la morale avec le droit. — Division du droit : 1° droit public (droit constitutionnel, droit administratif, droit criminel, droit international public) ; 2° droit privé (droit civil, droit international privé, droit commercial, procédure civile). Les Codes.

1re Partie. — Droit public

I. *Les droits publics des citoyens français.* — Egalité civile. — Liberté individuelle : liberté de conscience et de culte. Liberté du travail, du commerce et de l'industrie. Liberté de réunion et d'association. Liberté de la presse. — Le vote de l'impôt. Le service militaire.

II. *La souveraineté nationale et le suffrage universel.* — Les lois constitutionnelles de 1875 ; revision de 1884. — Les pouvoirs publics : le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif : pourquoi et dans quelle mesure ils sont séparés. — Pouvoir législatif : le Sénat et la Chambre des députés. — Pouvoir exécutif : le Président de la République et les Ministres, le gouvernement parlementaire.

III. *Organisation administrative.* — Division du territoire de la France en départements, arrondissements et communes : 1° le département ; le préfet et le conseil général ; la commission départementale ; 2° l'arrondissement : le sous-préfet et le conseil d'arrondissement ; 3° la commune : le maire et le conseil municipal.

IV. *Oganisation judiciaire.* — Publicité et gratuité de la justice. Les juridictions en matière civile et commerciale : 1° juges de paix ; 2° tribunaux de première instance ; 3° cours d'appel ; 4° tribunaux de commerce ; 5° conseils de prud'hommes ; 6° la cour de cassation. — Le ministère public. — Auxiliaires de la justice : avocats, avoués, huissiers. — Notions sommaires sur les juridictions administratives : conseil de préfecture, conseil d'Etat. La Cour des comptes.

V. *Principes généraux du droit criminel.* — Les infractions et les peines. Imputabilité et culpabilité ; les circonstances atténuantes. — Les tribunaux de répression : instruction préparatoire et juridictions d'instruction ; juridictions de jugement : tribunaux de simple police, tribunaux de police correctionnelle, cours d'assises ; la Cour de cassation.

2e Partie. — Droit civil

I. *Les personnes et la famille.* — 1° Nationalité : dans quel cas on est Français. — Constitution de la famille : comment elle se forme : mariage. —

Parenté et alliance. — Droits et devoirs dans la famille : autorité paternelle, autorité maritale. — 3° Protection des incapables : mineurs, interdits, aliénés, prodigues et faibles d'esprit. — 4° Constatation des principaux faits de la vie civile : actes de l'état civil.

II. *Les biens.* — 1° La propriété : comment elle s'acquiert. — Son inviolabilité (expropriation pour cause d'utilité publique). — Ses principaux démembrements : usufruit, servitudes. — La propriété littéraire et industrielle. — 2° Droits de créance : différentes espèces d'obligations. Les rentes. — Sources des obligations : contrats et délits. Explications sommaires sur les contrats les plus fréquents (vente, louage, transport, contrat de travail). Preuves des contrats. Actes sous seing privé. Droit du créancier. Créances négociables, titres au porteur. — 3° Moyens de crédit : privilèges, hypothèques ; effets de commerce.

III. *Les successions.* — 1° Succession *ab intestat.* Différentes classes d'héritiers. — Quotité disponible et réserve ; égalité dans le partage. Obligations des héritiers ; bénéfice d'inventaire. — 2° Du testament. Formes des testaments ; différentes espèces de legs.

Art. 2. — Des instructions ministérielles régleront l'application des programmes et détermineront les mesures transitoires à prendre à l'égard des élèves en cours d'études.

GEORGES LEYGUES.

Instructions relatives au plan d'études pour les lycées et collèges de garçons (19 juillet 1902)

MONSIEUR LE RECTEUR,

Le Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique, du 1er février 1902, a porté à votre connaissance la lettre adressée par mon honorable prédécesseur au président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés au sujet de l'enseignement secondaire.

Cette lettre exposait l'économie générale de la réforme projetée, les principes qui ont présidé à son organisation ; les besoins sociaux et économiques auxquels on a voulu pourvoir ; je ne puis que vous inviter à vous y référer.

Les propositions dont elle était accompagnée se trouvent pour la plupart sanctionnées par les décrets et arrêtés du 31 mai 1902.

Des instructions seront ultérieurement adressées aux chefs d'établissement, aux professeurs et aux répétiteurs au sujet de cette réforme, dont un concours loyal et dévoué de leur part peut seul assurer le succès. Dès à présent, les quelques indications qui suivent m'ont paru nécessaires en vue de la mise à exécution, à la rentrée prochaine, des nouveaux règlements et de l'organisation des services qui doit en être la conséquence.

Plans d'études

Le décret relatif au plan d'études réalise l'unité de l'enseignement secondaire ; les dénominations d'enseignement classique et d'enseignement moderne disparaissent.

Il n'y aura plus désormais qu'un enseignement secondaire, dont la durée réglementaire sera la même pour tous, où les études, dans les voies diverses suivies par les élèves, auront le même niveau et dont le couronnement normal sera, après les quatre années du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré, après les sept années du premier et du second cycle, un baccalauréat unique.

Le premier cycle est superposé à un cours d'études primaires de quatre ans. Les élèves, à leur sortie des classes élémentaires des lycées ou de l'école primaire, entreront en sixième, soit dans la division A, soit dans la division B, suivant le choix des familles. Les chefs d'établissement auront soin de renseigner celles-ci sur les caractères principaux de l'enseignement dans chacune de ces divisions.

Ainsi qu'il est prévu par l'article 3 du décret, dans la divison A, le latin sera enseigné à titre obligatoire dès la sixième ; le grec, à titre facultatif, à partir de la quatrième.

Dans la division B, qui ne comporte pas l'enseignement du latin et du grec, plus de développement sera donné à l'étude du français et des sciences.

Il conviendra aussi de ne pas laisser ignorer aux parents que dans les deux divisions, mais particulièrement dans la division B qui s'y prête davantage, les études du premier cycle formeront un tout pouvant se suffire à lui-même et permettant, par suite, à l'élève, d'entrer dans une carrière active dès l'âge de 15 ou 16 ans.

Il n'y a pas lieu d'organiser dès la prochaine année scolaire le cours de deux ans, prévu à l'article 7 du décret, pour les élèves qui ne se destinent pas au baccalauréat. La préparation scientifique des élèves qui vont sortir de la classe de troisième serait insuffisante. Au surplus, ce cours ne devra être institué ultérieurement que dans un certain nombre de lycées importants où l'utilité en sera reconnue et qui offriront, au point de vue du matériel scientifique comme au point de vue du personnel enseignant, toutes les ressources nécessaires à sa bonne organisation.

Réunions d'élèves pour certains cours

L'article 3 du décret précité fait mention des matières qui seront communes aux élèves des diverses catégories.

En principe, les enseignements de même nature qui, dans les classes correspondantes des deux divisions du premier cycle ou des quatre sections du deuxième cycle, comportent un même nombre d'heures, seront donnés en commun. C'est précisément en prévision de ces réunions d'élèves qu'on n'a prévu dans ces classes pour ces enseignements qu'un seul et même programme.

En conséquence, sauf les réserves ci-dessous, ces groupements d'élèves auront lieu : en sixième et en cinquième, pour les langues vivantes, l'histoire, la géographie, le dessin ; en quatrième et en troisième, pour les mêmes matières et pour la morale, dans le cas où cet enseignement sera donné dans les deux divisions par un même professeur. En seconde, les sections A, B, C, D, seront de même réunies pour l'histoire moderne, la géographie, une des langues vivantes, le dessin à main levée ; les sections A, B, C, pour le français et le latin ; les sections A et B pour l'histoire ancienne ; les sections B et D pour la seconde langue, etc.

C'est de même en vue de rendre possible au besoin, s'il paraît devoir en résulter quelque avantage, la réunion, pendant trois heures chaque semaine, des élèves de mathématiques A et B avec les élèves de philosophie, pour les parties du cours qui traitent des éléments de philosophie scientifique et de philosophie morale, qu'un même programme de ces matières a été arrêté pour ces deux classes.

La réduction à de justes limites du surcroît de dépenses qui peut résulter de l'application des nouveaux plans d'études pour certains établissements, n'est pas l'unique avantage que l'on doit attendre de ces groupements d'élèves : les études et l'éducation y sont, à plus d'un titre, intéressées. Mais ceci suppose évidemment que les classes ainsi formées ne compteront pas un trop grand nombre d'élèves. Car le bénéfice intellectuel ou moral qu'on peut espérer de ces rapprochements et de ce travail en commun serait dès lors compromis. En ce qui concerne notamment l'enseignement des langues vivantes, un nombre d'élèves assez restreint est la condition d'une bonne application des nouvelles méthodes. Autant que possible, le chiffre de vingt-cinq élèves ne devra pas être dépassé ; il est désirable qu'en général ce chiffre ne soit pas atteint.

En conséquence, Monsieur le Recteur, lorsque la réunion d'élèves appartenant à des divisions ou à des sections différentes, pour les cours comportant un même programme, vous paraîtrait devoir former des classes trop nombreuses, vous pourrez, sur la proposition des chefs d'établissements, autoriser pour ces cours la séparation des sections ou des divisions.

Service des professeurs

Les modifications des horaires et des programmes entraînent comme conséquence certains changements dans le service des professeurs.

Dans la classe de sixième et surtout dans la classe de cinquième, l'enseignement de l'histoire sera désormais réservé généralement dans les lycées, et autant que possible dans les collèges, à des professeurs spéciaux.

L'enseignement de la morale dans les classes de quatrième et de troisième doit être, en principe, confié au professeur de français. Il pourra l'être aussi au professeur de philosophie. Le Conseil supérieur a émis le vœu que le chef de l'établissement puisse lui-même en être chargé. Il me paraît très désirable que ce vœu soit suivi d'effet, non seulement parce que l'enseignement peut y gagner en autorité et en efficacité sur les élèves, mais aussi parce qu'il y a intérêt à ce que la solidarité des proviseurs et des principaux avec le personnel enseignant, qui résultera déjà, surtout d'après les nouveaux règlements, de leur origine, de leurs titres et de leurs services, s'affirme encore par une participation effective à l'enseignement.

Dans les classes de sixième et de cinquième, l'enseignement du français et du latin réunis ne comporte plus que dix heures, le professeur de lettres et de grammaire de la division A sera donc, en principe, chargé aussi des cinq heures de français prévues pour la division B : ce sera là le régime normal.

Mais des cas particuliers sont à prévoir. Dans un assez grand nombre

d'établissements, les heures d'enseignement du français dans les classes d'enseignement moderne sont actuellement attribuées à des professeurs spéciaux. Si ces professeurs sont agrégés des lettres ou de grammaire, ou même simplement licenciés, il conviendra de leur réserver des chaires de grammaire ou de lettres, qu'ils occuperont soit comme titulaires, soit comme chargés de cours. S'ils ont seulement des titres de l'enseignement spécial, un certain nombre pourront se spécialiser, comme beaucoup de leurs collègues pourvus des mêmes titres l'ont déjà fait, dans l'enseignement historique et géographique, enseignement pour lequel leur aptitude a été constatée dans les examens qu'ils ont subis.

Dans le cas où aucune de ces solutions ne sera possible et où le professeur actuel d'enseignement moderne restera, par suite, chargé de l'enseignement du français dans la division B, on est nécessairement conduit à constituer autrement le service normal dû par les professeurs de grammaire.

Sauf exception, ce ne serait pas une solution satisfaisante de confier à un professeur de grammaire les trois heures de français prévues aux programmes des classes de seconde et de première de la section D, au cas où ces heures ne seraient pas déjà attribuées à un autre professeur. Il importe, en effet, que cet enseignement ait, aux yeux des élèves et des familles, le même caractère, la même valeur que l'enseignement correspondant des sections A, B, C. A tort ou à raison, on admettrait malaisément que le professeur ou le chargé de cours choisi pour enseigner le français en sixième, dans la division A, soit suffisamment désigné pour l'enseigner aussi en seconde et en première dans la section D. Toute la réforme serait compromise si on paraissait ne pas exiger des titres égaux, des conditions de capacité égales de la part des maîtres qui seront chargés de donner un même enseignement essentiel dans les deux divisions du premier cycle ou les diverses sections du second.

On sera donc conduit sans doute, en certains cas exceptionnels, à partager dans une classe l'enseignement du français et du latin entre deux professeurs déjà chargés chacun, dans d'autres classes, de l'enseignement du français et du latin réunis. Par exemple, un professeur de sixième prendrait comme complément de service le cours de latin de la classe de cinquième, le professeur de quatrième étant, de son côté, chargé de l'enseignement du français dans cette même classe. Un échange pourrait avoir lieu chaque année pour ces services complémentaires, assez inégaux, entre les deux professeurs, comme cela se pratique actuellement dans les rhétoriques à double chaire. L'entente établie entre ces deux professeurs assurerait, comme il se fait aujourd'hui dans les mêmes rhétoriques, l'unité de l'enseignement et la juste distribution du travail d'étude.

Il convient d'ajouter que, si l'action du maître sur l'élève, exercée dans ces conditions, est moins une et moins forte pendant un an, par compensation, d'une année à l'autre elle sera plus continue, puisque l'élève recevra deux ans de suite, pour une même matière, les leçons et la direction du même professeur. Tout le monde reconnait, s'il s'agit de l'enseignement des langues vivantes, les avantages de cette continuité de méthode. Je sais que d'excellents maitres estiment que ces avantages ne seraient pas moindres pour l'étude du latin.

Une solution de même genre s'imposera dans les cas où la répartition

des élèves entre les divisions A et B, dans certains lycées importants, rendra nécessaire, dans la division A, l'existence de plusieurs classes de même ordre, alors que la division B ne comportera qu'une classe correspondante (soit, par exemple, deux ou trois classes de cinquième dans la division A et une seule classe de cinquième dans la division B).

Il sera possible aussi, en certains cas, notamment dans les collèges, et sans doute dans quelques lycées, de confier à un même professeur la totalité de l'enseignement du français et du latin dans deux classes consécutives.

Le service de ce professeur en sixième et en cinquième serait alors de vingt heures par semaine et comprendrait ainsi, suivant les titres et l'âge du fonctionnaire, de deux à cinq heures supplémentaires. Une telle tâche n'est pas nécessairement excessive ; beaucoup de professeurs s'acquittent déjà très honorablement de services non moins chargés et pour des enseignements peut-être plus pénibles. On pourrait d'ailleurs y attacher certains avantages dans le cas dont il s'agit.

Au surplus, étant donné que depuis déjà dix ans le recrutement des professeurs spéciaux d'enseignement moderne a cessé et que beaucoup de ceux qui sont actuellement chargés de l'enseignement du français dans le cours d'études modernes sont aptes à fournir un service d'un autre genre, il y a lieu de prévoir que les cas où l'on sera obligé de recourir aux solutions qui viennent d'être indiquées ou à d'autres analogues, sont dès à présent assez exceptionnels ; ils deviendront de plus en plus rares.

Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement

La répartition hebdomadaire des matières d'enseignement, telle qu'elle est fixée par l'article 1er de l'arrêté du 31 mai, pourra, d'ailleurs, subir des modifications en raison du nombre des élèves dans les diverses classes, de leur force ou de leur faiblesse en telle ou telle matière du programme et des ressources des établissements. Le plan d'études le meilleur pour un lycée comme Condorcet ou Louis-le-Grand n'est pas nécessairement tel, dans toutes ses parties, pour un collège qui compte une centaine d'élèves. L'uniformité absolue du cadre est contraire, en pareil cas, à la nature des choses. Le Conseil supérieur a voulu qu'une certaine flexibilité permît d'approprier plus exactement les plans d'études aux ressources et aux convenances locales. En conséquence, les chefs d'Académie auront la latitude d'autoriser les changements proposés, après avis des assemblées de professeurs, par les chefs d'établissements, toutes les fois que l'économie générale du plan d'études ne paraîtra pas devoir en être atteinte dans ses éléments essentiels.

En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, peut-être même jugeront-ils que, si cet enseignement ne pouvait être bien organisé et donné d'une manière réellement profitable dans les classes inférieures à la sixième, il vaudrait mieux le supprimer provisoirement. C'est, notamment, sous cette réserve expresse que le Conseil supérieur a demandé le maintien des langues vivantes au programme de la deuxième année préparatoire (ancienne classe de neuvième).



Création de nouveaux enseignements

Dans le même ordre d'idées, l'article 3 détermine les conditions suivant lesquelles de nouveaux enseignements pourront être créés. Il vise, bien entendu, exclusivement les enseignements qui, répondant à des besoins particuliers des diverses régions, ne sont pas compris dans la nomenclature officielle de l'article 1er. Il va de soi que cet article 3 ne serait pas applicable, par exemple, au cas où l'on proposerait le rétablissement du latin en septième ou du grec en cinquième.

Durée des classes

L'article 4 de l'arrêté du 31 mai prévoit qu'en principe, dans tout le cours d'études, la durée des classes sera d'une heure.

Dans les classes préparatoires et élémentaires, cette règle ne comporte aucune exception.

Cela ne veut pas dire que chaque matière du programme y sera chaque fois obligatoirement enseignée en leçons d'une durée indivisible d'une heure. Il est au contraire des enseignements qui, dans ces classes de début, gagneront à être répartis par demi-heures : par exemple, l'écriture, la géographie, les récits historiques, etc. Cette distribution de l'enseignement par demi-heures est spécialement recommandée pour les langues vivantes, là où la subdivision des élèves en groupes distincts pour les différentes langues n'occasionnera pas de trop graves embarras.

Par contre, à partir de la sixième, toute matière du programme sera enseignée à raison d'une heure pleine chaque fois, sans partage avec d'autres matières. On n'admettra d'exception que pour l'enseignement de la morale en quatrième et en troisième, auquel on jugera peut-être préférable, en certains cas, de réserver par semaine deux demi-heures dans deux classes dont les autres moitiés pourraient être occupées par quelque exercice de français. Pour tout le reste, une heure de classe sera toujours consacrée à un même objet, ce qui, bien entendu, ne signifie pas nécessairement à un même exercice. Une classe de latin, par exemple, peut comporter une récitation de leçon et une explication de texte ou une correction de devoir, etc. Mais, désormais, l'heure de latin portée au programme doit être une heure de latin et l'heure de français une heure de français. Quant au grec, qui, plus que toute autre matière, a eu à souffrir des empiétements des enseignements les uns sur les autres, le fait même que les élèves qui l'étudieront seront séparés pour cet objet de ceux avec lesquels ils suivent en commun les cours de latin et de français, ne permettra plus à l'avenir que cet enseignement, libéralement traité sur le programme, soit la plupart du temps sacrifié en réalité.

Ainsi, à partir de la sixième, *une heure au moins*, pour chaque matière du programme chaque fois que son tour vient d'après l'horaire de la semaine, telle sera la règle. Sauf exception, la règle sera aussi : *une heure au plus*.

A vrai dire, dans le premier cycle, des exceptions ne paraissent guère nécessaires, sauf peut-être pour l'enseignement de la physique et de la chimie, en raison du développement que, de plus en plus, doivent y prendre les expériences.

Dans le second cycle, des classes d'une heure s'imposent encore, d'après le plan d'études lui-même, pour beaucoup de matières du programme, Toutefois, les cours sont ici plus approfondis et comportent des développements plus étendues; d'autre part, à cet âge, l'attention des jeunes gens peut déjà soutenir un effort plus prolongé : les classes d'une heure et demie ou de deux heures pourront, dès lors, si vous le jugez bon, après avis de l'assemblée des professeurs et sur la proposition du chef d'établissement, être associées plus souvent aux classes d'une heure. C'est sans doute pour les sciences, l'histoire, la philosophie et particulièrement dans les classes nombreuses qu'une telle mesure, en certains cas, vous semblera justifiée.

Le régime général sera donc la classe d'une heure.

Ce régime, Monsieur le Recteur, n'entraîne, d'ailleurs, en aucune façon, l'abandon de nos méthodes traditionnelles, dont l'excellence a été éprouvée. Il n'est pas question d'en prendre occasion pour transformer nos classes secondaires en cours primaires ou en cours supérieurs. Nos programmes ne s'en trouveront ni allongés, ni surchargés. Il n'en résultera aucune nécessité ni de précipiter l'enseignement, ni d'accumuler en raccourci dans chaque classe toute la variété d'exercices scolaires qui trouvaient place dans une classe de deux heures et qui s'espaceront plus aisément encore en deux classes d'une heure. On enseignera les mêmes choses, en même quantité, de la même façon. Et cependant, pour un même temps porté à l'horaire, on accomplira en définitive plus de besogne vraiment utile, parce que la distribution de ce temps en périodes trop longues amène inévitablement, avec la fatigue, des défaillances d'intérêt, d'attention, de compréhension, de mémoire qui font dans la classe comme des points morts, tandis qu'une distribution de ce même temps, mieux proportionnée aux forces physiques et intellectuelles de l'élève, permet, avec moins de peine, d'en mieux utiliser toutes les parties.

On ne doit pas, d'ailleurs, en organisant ce régime, se créer d'inutiles difficultés. Il ne faut pas entendre, par exemple, que deux classes faites par un même maître aux mêmes élèves seront nécessairement séparées par un intervalle de plusieurs heures ou d'une heure tout au moins. Un intervalle de quelques minutes (soit cinq minutes entre la première classe et la seconde, dix minutes entre la seconde et la troisième, si parfois on trouve avantage à grouper trois classes dans la même matinée), suffit pour permettre un moment de détente et une courte sortie pendant laquelle se renouvelle l'air de la salle. Et dès lors, dans ces conditions, une classe nouvelle, portant sur un autre objet, qu'elle soit faite ou non par le même maître, bénéficie d'une attention plus fraîche et d'un esprit plus dispos.

En même temps, on évite de la sorte aux professeurs un excessif morcellement de service qui les obligerait à venir au lycée plus souvent qu'il n'est nécessaire.

Les chefs d'établissement doivent être ménagers du temps des professeurs; beaucoup de liberté leur est nécessaire, non seulement pour le repos de corps et d'esprit, non seulement pour le travail de préparation de la classe, mais aussi pour le travail plus indépendant par lequel ils entretiennent et renouvellent leur fonds. Le bénéfice en est pour les élèves comme pour les maîtres et l'on peut dire que la valeur la plus haute de l'enseignement universitaire vient de ce qu'il est préservé de la routine

et constamment rajeuni et revivifié grâce au travail personnel des professeurs. Toutes les facilités de service, toutes les économies de temps compatibles avec l'intérêt des études devront donc leur être assurées.

Par exemple, en ce qui concerne les professeurs de cinquième et de sixième, les cinq classes de français qu'ils sont normalement appelés à donner aux élèves de la division B, pourront se juxtaposer, chaque matinée ou chaque après-midi, à autant de classes de latin dans la division A. D'autre part, deux heures de français aux élèves de cette division A peuvent être rapprochées de deux heures de latin aux mêmes élèves. Il ne restera plus, dès lors, qu'à trouver une place commode pour la troisième heure de français prévue au programme.

D'une manière générale, étant donné, d'une part, que bon nombre de matières, telles que les langues vivantes, la géographie, le grec, durant tout le cours d'études, et dans certaines classes, le calcul, les sciences naturelles, etc., comportent nécessairement et exclusivement des classes d'une heure ; étant donné, en outre, que le régime des cours communs et des cours à option qui caractérise le nouveau plan d'études comporte tantôt la réunion, tantôt la séparation des mêmes groupes d'élèves, il n'est pas douteux que la classe d'une heure est, dans ces conditions, celle qui se prête le mieux aux combinaisons les plus variées et les plus avantageuses tant pour l'organisation générale des services que pour celle du service de chaque professeur en particulier.

Je signale à votre attention, Monsieur le Recteur, une condition matérielle importante de ce régime : c'est qu'il y ait dans chaque établissement, à la disposition des professeurs un local d'accès commode, convenablement aménagé, pourvu des livres les plus indispensables, où ils aient la facilité de se réunir pour causer entre eux ou pour expédier quelque menu travail, soit avant, soit après leurs classes, soit dans les courts intervalles qui séparent deux classes consécutives. Vous voudrez bien inviter les chefs d'établissements à se préoccuper de cette question. La salle des professeurs est un organe essentiel dont il y a lieu de pourvoir dans le plus bref délai les établissements, partout où on ne rencontrera pas d'obstacle insurmontable dans l'absolue insuffisance des locaux.

Dénomination des classes

A propos de l'horaire, je crois devoir vous faire remarquer que les classes de dixième et de neuvième prennent respectivement les noms de première et de deuxième année préparatoires. La classe de rhétorique devient pour les quatre sections la classe de première et reprend ainsi le nom qui lui avait été attribué par l'arrêté du 19 frimaire an XI (10 déc. 1802) concernant l'organisation de l'enseignement dans les lycées. Celle de mathématiques élméentaires s'appellera simplement la classe de mathématiques.

Les autres classes, y compris la philosophie, gardent leurs dénominations actuelles.

Application des nouveaux programmes

Classes exceptées de cette application

Les élèves qui vont entrer en rhétorique, en philosophie ou en mathé-

matiques élémentaires, subiront les examens du baccalauréat d'après l'ancien régime ; ils ne sont donc pas touchés par les mesures nouvelles; les programmes actuels desdites classes seront maintenus pour toutes les matières. Toutefois, les professeurs, tout en se tenant dans la limite des anciens programmes, trouveront avantage à s'inspirer sur plusieurs points des programmes nouveaux.

Dans l'enseignement moderne, la classe de première-sciences ne paraît pouvoir être conservée qu'à titre tout à fait exceptionnel, et seulement là où les élèves seront en nombre suffisant; il est à prévoir que, dans la plupart des cas, ceux-ci pourront être versés sans aucun inconvénient dans la classe de mathématiques élémentaires.

Quant aux élèves qui devaient entrer en seconde moderne, en octobre prochain, on leur laissera le choix entre l'ancien et le nouveau régime ; ceux qui opteront pour le nouveau suivront les cours prévus pour la section D ; ceux qui voudront achever leurs études et se préparer à la première partie du baccalauréat d'après les programmes anciens suivront des cours spécialement organisés pour cet objet.

Classes auxquelles s'étendra cette application

Sauf ces réserves et celles qui seront indiquées ci-dessous, les nouveaux programmes, avec les sectionnements, groupements et horaires qu'ils comportent, seront appliqués intégralement dans toute la série des classes, de la classe enfantine à la seconde inclusivement, à partir de la rentrée d'octobre 1902.

Pour l'enseignement du français, du latin, du grec, des langues vivantes, du dessin à main levée, aucune difficulté sérieuse n est à prévoir.

Cependant, pour ce qui regarde les langues vivantes, les élèves qui achèvent dans ce moment les classes de cinquième et de quatrième moderne, auront commencé l'étude d'une seconde langue, étude qui, dans le nouveau régime, ne doit commencer qu'en seconde ; il sera donc bon qu'une conférence, prise sur le total des heures consacrées à l'unique langue vivante normalement enseignée désormais dans les classes de quatrième et de troisième, permette aux élèves dont il s'agit de conserver jusqu'à leur entrée en seconde les notions qu'ils ont déjà acquises sur cette seconde langue. Il se peut même que quelques-uns de ces élèves trouvent avantage à prendre comme langue principale celle dont ils ont commencé l'étude seulement en second lieu ; je ne vois pas d'inconvénient à leur laisser cette latitude.

Régime de transition pour l'histoire et la géographie

L'application intégrale, dès l'année 1902-1903, des nouvaux programmes relatifs à l'enseignement de l'histoire et de la géographie aurait pour effet de faire subir aux élèves en cours d'études à la fois des répétitions fastidieuses et des omissions regrettables. En vue de leur éviter ce préjudice, les nouveaux programmes seront appliqués progressivement. Des instructions spéciales vont incessamment vous être adressées à ce sujet.

Dans les classes préparatoires et les classes de huitième et septième, les nouveaux programmes peuvent être appliqués dès l'année 1902-1903. Toutefois, pour la classe de septième, le cours prévu sera complété cette année par l'étude préalable de la période comprise entre le commencement des guerres d'Italie et l'année 1610.

RÉGIME DE TRANSITION POUR LES SCIENCES

Au sujet de l'enseignement des sciences, les mesures transitoires qu'il y aura lieu d'appliquer durant l'année 1902-1903 sont les suivantes :

Premier cycle. Division A. Pour les *Mathématiques*, les professeurs feront, quand cela leur semblera nécessaire, quelques raccords, les programmes actuels et les nouveaux programmes ne présentant que peu de différence.

On ne fera pas de géologie en quatrième, pendant l'année 1902-1903, ce cours ayant déjà été vu en cinquième durant l'année 1901-1902 : l'heure qui est attribuée par le nouveau programme à l'étude de la géologie, pourra, s'il est jugé nécessaire, s'ajouter, pour cette année, au nombre d'heures prévues pour tel ou tel autre enseignement.

Premier cycle. Division B. Pour les *Mathématiques*, pendant l'année scolaire 1902-1903, on ne fera pas de cours d'algèbre en quatrième, mais on fera le cours de géométrie plane tout entier.

En troisième, on étudiera les troisième et quatrième livres de géométrie plane : on traitera, sans s'y attarder, de la mesure des volumes ; on fera, en outre, le cours d'algèbre (programme intégral).

Histoire naturelle. Même observation que pour la division A.

Physique et chimie. Comme il ne sera pas fait, en 1902-1903, de cours de morale aux élèves de troisième qui ont déjà reçu cet enseignement, on pourra disposer de l'heure ainsi laissée libre, en faveur de la physique et de la chimie en se référant aux programmes de quatrième B et de troisième B (nouveau régime).

Deuxième cycle. En seconde, les nouveaux programmes seront appliqués immédiatement pour les quatre sections. Toutefois, il est entendu que les élèves de l'enseignement moderne, qui vont entrer en seconde devront, s'ils le désirent, être mis en mesure par des conférences supplémentaires, de préparer, pour la fin de l'année, l'examen du baccalauréat moderne, première partie.

Les exercices pratiques de sciences seront organisés intégralement en seconde, dès l'année prochaine.

Telles sont, Monsieur le Recteur, les instructions essentielles que me paraît comporter, pour le moment, l'organisation du nouveau plan d'études. Vous voudrez bien inviter les chefs d'établissements à les étudier très attentivement et à préparer en conséquence leurs tableaux de service. Ils se rendront compte ainsi, en entrant dans le détail de la tâche qui incombera à chacun des professeurs attachés à l'établissement, des modifications de personnel qui pourraient être rendues ultérieurement nécessaires par cette nouvelle organisation. Il vous appartiendra, lorsque les résultats de la rentrée scolaire et la répartition des élèves d'après l'option des familles aura permis de se prononcer en toute connaissance de cause, de me transmettre, avec vos observations, les propositions présentées à ce sujet par les chefs d'établissement.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le ministre de l'Instruction publique
et des Beaux-Arts,

J. CHAUMIÉ.

DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

Le mercredi 30 juillet a eu lieu dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne la distribution solennelle des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

A midi, M. J. Chaumié, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, grand maître de l'Université, a fait son entrée. Il a été reçu par M. Gréard, de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris.

Le ministre était accompagné de M. Rabier, directeur de l'enseignement secondaire ; de M. Liard, membre de l'Institut, directeur de l'enseignement supérieur ; de M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire ; de M. Roujon, membre de l'Institut, directeur des beaux-arts ; de M. Jules Combarieu, chef du cabinet ; de M. d'Ardennes de Tizac, chef adjoint du cabinet ; de M. Charbalié. chef-adjoint du cabinet ; de MM. Pierre Chaumié et Lascombe, secrétaires particuliers.

Sur l'estrade ont pris place MM. le comte Tornielli, ambassadeur d'Italie à Paris, l'agent diplomatique de Bulgarie, le général Florentin, grand chancelier de la Légion d'honneur ; Herbette, conseiller d'Etat ; Mercadier, directeur de l'école polytechnique ; Herbault, procureur de la République ; Lépine, préfet de police ; Gay, syndic du conseil municipal de Paris ; Fumouze, président de la Chambre de commerce ; Meurgé, maire du 5e arrondissement ; Touny, directeur de la police municipale ; Grandidier, président de la société de géographie ; MM. les inspecteurs généraux Ernest Dupuy, Hovelacque, Joubert, Morel et Pruvost ; MM. Bergson, Gaston Boissier, Bouquet de la Grye, Doniol, Lair, Nénot, Gaston Paris, G. Perrot, Edmond Perrier, Thureau-Dangin, membres de l'Institut, et diverses notabilités appartenant à l'Université et à l'administration.

Dans l'hémicycle se trouvaient les inspecteurs et le secrétaire de l'académie ; MM. Stapfer, doyen de la faculté de théologie protestante ; Glasson, doyen de la faculté de droit ; Debove, doyen de la faculté de médecine ; A. Croiset, doyen de la faculté des lettres ; Guignard, directeur de l'école supérieure de pharmacie ; les professeurs des facultés de l'université de Paris ; les proviseurs et les professeurs des lycées de Paris, du département de la Seine et de Versailles ; les directeurs des collèges Chaptal et Rollin.

Après avoir ouvert la séance, le ministre a donné la parole à M. Nollet, professeur de rhétorique au lycée Hoche, qui a prononcé le discours d'usage sur le sujet suivant : « La culture classique et l'éducation intégrale. »

Le ministre a prononcé ensuite le discours suivant :

Messieurs,

Les préoccupations dont le beau discours que vous venez d'entendre s'est fait l'écho, assiègent, depuis bien des années, les meilleurs esprits. Plus que jamais aujourd'hui, la question s'impose à nos réflexions.

Une importante réforme vient, en effet, d'être accomplie. Des programmes nouveaux adoptés hier vont entrer en application.

Dans l'œuvre ainsi entreprise, l'Université va-t-elle, au risque de com-

promettre la culture supérieure du pays et l'éducation des générations qui montent à la vie, abandonner ou réduire à une part restreinte et presque dédaignée cet enseignement des lettres anciennes qu'elle a donné jusqu'ici avec un si grand éclat, et qui a formé tant de consciences hautes, d'âmes généreuses, de cœurs fiers ?

Cette crainte, nul ne doit s'en laisser sérieusement émouvoir. De tous ceux qui connaissent l'Université, pas un ne doute qu'au milieu des transformations et des évolutions dont le mouvement du monde moderne lui fait une loi, elle ne veuille et ne sache rester fidèle à sa tradition et à sa mission éducatrice.

Rompre avec cette tradition, délaisser cette culture classique dont vous venez de dire, de façon si brillante, monsieur le professeur, à la fois les vertus et le charme, ce serait en même temps commettre une ingratitude et manquer à un devoir sacré.

Qui de nous pourrait oublier ou méconnaître la part considérable qui revient aux lettres anciennes dans la formation de l'âme française, et l'empreinte dont elles ont marqué notre race de génération en génération.

Que l'on se rassure donc ; une large place est conservée à leur étude. Ceux même que le tour de leur esprit, leurs dispositions particulières attirent plus vivement vers elles, trouveront aujourd'hui dans une organisation mieux appropriée, faite pour eux, dégagée du poids lourd des camarades arriérés, le moyen de donner à cette culture classique son plein développement, d'en recueillir et d'en goûter tout le fruit.

Faudrait-il donc aller plus loin et, ne se bornant pas à maintenir à cet enseignement le rang et la place qui sont dignes de lui, lui assurer la prépondérance et comme le privilège exclusif de donner à l'enfant l'éducation intégrale et de former des hommes ?

Non, la mission de l'Université est plus large et elle n'y saurait faillir.

Le monde a marché. Tout, autour de nous, s'est transformé et se transforme avec une vitesse vertigineuse ; chaque jour ouvre aux connaissances humaines un champ nouveau, hier inconnu, dont les limites s'étendent, s'éloignent, et ouvrent sans cesse un nouvel horizon aux yeux de l'explorateur qui le veut conquérir.

Les barrières qui enfermaient les nations tombent ou s'entrouvrent. La facilité de jour en jour croissante des communications, les relations de commerce, les besoins des échanges, créent entre les peuples une pénétration réciproque de plus en plus intime, et font de la connaissance des langues vivantes, qui, jadis, pouvait presque être considérée comme un luxe, une inéluctable nécessité.

D'autre part, et en même temps, le trésor de notre littérature s'enrichit ; chaque période qui s'accomplit ajoute à l'histoire une page nouvelle qui ne peut rester ignorée, et l'histoire elle-même, plus fouillée, aidée par les recherches des érudits, éclairée par la critique, agrandissant son domaine, amène en pleine lumière des coins du passé jusque-là laissés dans l'ombre, et souvent révise ses anciens jugements.

Est-il donc possible de n'entr'ouvrir aux yeux de nos enfants qu'un

jour étroit sur ce monde en travail dont la rumeur arrive cependant jusqu'à eux et dont la rue, presque à chaque pas, leur révèle les aspects divers et attachants.

Quelles que soient les voies différentes où les entrainent leurs goûts, leurs aptitudes, leurs besoins, est-il possible d'imposer à tous pour but presque unique de leurs efforts l'étude sereine du passé, des lettres anciennes et la contemplation de leur admirable beauté ?

Nul ne l'oserait soutenir et les partisans les plus déterminés et les plus fervents de la culture classique se défendent d'aller aussi loin.

Faudrait-il alors, à côté d'un enseignement considéré comme supérieur, dont les élèves recueilleraient seuls le bienfait de l'éducation complète, en distribuer un autre d'une dignité amoindrie ?

Non, tous les enseignements que donne l'Université peuvent et doivent avoir, tous, lorsqu'ils émanent de maîtres éminents comme les nôtres, une vertu éducatrice.

Les sciences ne se bornent pas à la poursuite de résultats utilitaires et pratiques. Elles sont, elles aussi, particulièrement propres à développer les qualités maîtresses de l'esprit. Leur méthode rigoureuse, précise, sincère, logique, est merveilleusement apte à former le jugement, à en assurer la rectitude et, d'autre part, les plus arides souvent ne peuvent se passer du secours de l'imagination, lorsque quelque phénomène encore inexpliqué, éveillant l'attention, invite à la recherche des lois inconnues qui le régissent.

L'imagination, allant du premier vol au but poursuivi, soupçonne, conçoit la loi mystérieuse ; l'esprit scientifique organise les expériences qui serviront d'épreuve et de contrôle, et la vision persistante de l'idéal ainsi entrevu soutient et défend le chercheur contre le découragement précoce et l'insuccès des premières tentatives.

N'est-il pas banal de redire, après tant d'autres, quelle haute et pénétrante poésie se dégage souvent de la science ?

N'élève-t-elle pas les yeux vers le ciel, et n'emporte-t-elle pas l'âme dans les régions les plus pures, cette science qui cherche et découvre les lois du mouvement des astres, indique leur marche, retrouve leur trace et leur place dans les profondeurs de l'espace immense, et nous faisant entrevoir derrière des mondes d'autres mondes encore plus lointains, et, derrière ceux-ci, sans limite, d'autres mondes encore, nous donne le frisson de l'infini ?

Ne nous rappelons-nous pas alors avec émotion les vers du poète :

> L'astronomie atteint où ne ment plus l'azur.
> Sous des plafonds fuyants, chasseresse d'étoiles
> Elle tisse, Arachné de l'infini, ses toiles
> Et suit, de monde en monde, un fil sublime et sûr (1).

Un navire est sur la mer ; la nuit, la brume l'environne, rien ne le relie à la terre, il est seul. Et voici que d'un appareil nouveau, installé dans sa mâture, une vibration mystérieuse se détache, s'étend, s'amplifie et tout à coup le développement de son orbite heurte, éveille au loin

(1) Sully-Prud'homme. *Le Zénith.*

sur le rivage ou sur un bateau qui passe, un autre appareil sensible qui attendait. Une communication est établie, une réponse est donnée à un appel.

Ne sommes-nous pas confondus et ce spectacle n'éveille-t-il pas notre enthousiasme ?

Dirai-je les éléments domptés et asservis devenus des instruments souples et dociles que peut manier la main d'un enfant, la distance supprimée, la terre étudiée dans les couches profondes qui la forment aussi bien que dans la parure de ses fleurs ; la chimie et les richesses de ses applications ; la lumière, la chaleur, la force, produites ou transformées ; les infiniment petits laissant surprendre les lois de leur évolution ; les conquêtes déjà faites par la science donnant une audacieuse confiance dans l'avenir qui réserve des conquêtes plus grandes encore, et aussi parfois comme une sévère et grandiose leçon, des cataclysmes terribles qui viennent durement rappeler à l'homme, enivré de sa grandeur, sa faiblesse et sa fragilité ?

Le savant qui étudie la nature, qui pénètre ses mystères et lui arrache ses secrets, lui rend le même hommage élevé et pieux que le poète qui la chante. Le rite du culte est différent, la religion est la même.

Les écrivains de l'antiquité élèvent nos âmes par l'exemple des héros, le souvenir de leur patriotisme et de leur courage, le récit de leurs vertus.

Chaque page de l'histoire de la science nous dit à son tour ce qu'est le dévouement désintéressé et son martyrologe nous enseigne, lui aussi, la noblesse du sacrifice.

Aussi bien, les sciences, avec l'harmonie de leurs lois ; les lettres, par la forme exquise dont elles enveloppent la pensée ; la morale, avec la grandeur austère de ses règles, ne nous montrent-elles pas les aspects divers de l'universelle et supérieure beauté ?

C'est à ces enseignements, se mêlant et se pénétrant d'ailleurs dans certaines de leurs parties, que l'Université a voulu par ses nouveaux programmes assigner un rang égal.

Grâce à leur souplesse, chacun de vous, mes jeunes amis, y pourra trouver la culture qui, s'adaptant le mieux à ses goûts, à l'orientation de ses aptitudes et de son esprit, fournira à son intelligence le meilleur et le plus complet développement.

Ainsi la floraison sera plus variée, la moisson plus complète.

A côté des leçons de morale qui vous seront directement données, vos professeurs, soyez-en sûrs, qu'ils vous enseignent les lettres antiques, les sciences, l'histoire, les langues vivantes ou les lettres modernes, sauront dégager pour vous, suivant l'heureuse définition du discours que vous avez applaudi tout à l'heure « cette morale qui s'accommode d'un enseignement diffus et pénètre en nous, moins par de vraies leçons que par d'honnêtes propos ».

De chacune des voies suivies par vous avec un égal effort, vous sortirez également armés, prêts à prendre votre place et à faire votre devoir dans la société démocratique au milieu de laquelle vous êtes appelés à vivre.



De l'enseignement que vous aurez ainsi reçu émanera une idée morale de la plus haute portée, l'idée de solidarité.

Tous les âges de l'histoire, toutes les générations, tous les progrès sont solidaires les uns des autres. La civilisation qui vous entoure est le fruit du lent travail des siècles ; le bien-être matériel et moral dont vous jouissez a été préparé et peu à peu conquis au prix de leurs peines, de leurs sueurs, et souvent de leurs larmes et de leur sang, par ceux qui vous ont précédés et qui, eux, n'en ont pas cueilli le fruit ; les plus grands génies eussent été impuissants à faire la moindre de leurs découvertes sans le patrimoine commun d'expérience et de savoir accumulé par leurs devanciers.

Quelle que soit votre valeur personnelle, que seriez-vous et que pourriez-vous sans l'appui et le concours incessant de ces milliers d'êtres dont la plupart vous sont inconnus et qui forment la société ?

Combien est grande votre dette envers eux, combien étroit le devoir de leur donner, à votre tour, concours et appui ; bien mieux, de les aimer, et, au-dessus même du sentiment de la solidarité, de placer celui dont la Révolution a mis le nom au sommet de sa devise : la fraternité.

Cette œuvre continue dont vos maîtres ont déroulé l'évolution à vos yeux, vous en serez à votre tour les ouvriers. Ne vous découragez pas si le profit personnel n'est pas toujours la suite immédiate de vos efforts. Qu'importe à qui fait son devoir ? C'est pour vous qu'ont travaillé vos pères ; vous vous acquitterez envers eux en travaillant pour ceux qui naîtront de vous.

Qu'importe encore si votre nom resté obscur disparaît avec vous dans l'oubli, votre tâche une fois finie ? Une chose survivra : la patrie, que vos maîtres vous auront appris à aimer et à servir, à la grandeur de laquelle vous aurez donné votre labeur.

∴

Après ce discours, M. Niewenglouski, inspecteur d'académie à Paris, a proclamé les prix du concours général des départements.

Enfin ont eu lieu la proclamation et la distribution des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

LA

PRÉTENDUE CRISE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

APRÈS L'EXPULSION DES JÉSUITES EN 1762

I. — La suppression des Jésuites — un des événements les plus considérables de la seconde moitié du XVIII[e] siècle — fut la revanche du Jansénisme, soutenu par l'opinion publique et par le roi.

Toutefois cette victoire — même en faisant la part de l'exagération — détruisit alors ce qu'il y avait de mieux organisé en France pour l'enseignement secondaire. Cette destruction même obligeait les Parlements à réparer sans tarder les ruines qu'ils avaient faites. Ils s'en réjouirent : c'était pour eux l'occasion si longtemps désirée de mettre enfin la main sur l'instruction publique, et de la rendre *nationale* en se la soumettant. « Le besoin est urgent, dit le Parlement de Grenoble, l'occasion unique... Nous sommes dans un moment de crise, il faut le saisir, ou tout est perdu sans retour » (1).

Tout ne fut pas perdu, et, lorsque, sous l'effet de ses nombreux ennemis, succomba en France la société qui avait fondé tant de collèges, loin d'entrainer la ruine de ces collèges, cette circonstance ne fit qu'ouvrir pour eux une nouvelle ère de prospérité.

De purement religieux qu'ils étaient, ils devinrent, pour la plupart du moins, conformément à leurs premiers statuts, purement séculiers et même laïques. De l'autorité assez mystérieuse et insaisissable du général de la Compagnie des Jésuites, résidant à l'étranger, ils passèrent sous l'autorité municipale et judiciaire.

Les professeurs eurent un traitement fixe au *prorata* de l'élévation de leur enseignement, et ce traitement leur fut payé de trois en trois mois, aux termes d'une ordonnance royale de 1763, sur le produit des revenus ou *bénéfices* des collèges mêmes (2).

II. — Quant au système d'éducation, il ne différa pas d'abord sensiblement de ce qu'il était au temps des Jésuites. Seuls les ballets et les représentations théâtrales furent impitoyablement supprimés.

Cependant le grand mouvement qui, bien avant 1789, agitait les esprits en tant de sens divers, s'était porté aussi sur les matières qui regardaient l'éducation et l'instruction. Depuis la suppression des Jésuites en 1762, on ne parlait plus que de plans d'études, de réformes dans les écoles publiques, et on était inondé de mémoires, de brochures, où chacun proposait sa méthode.

Le mal venait-il, ainsi qu'on se plaisait à le publier généralement, de l'expulsion des Jésuites qui auraient laissé derrière eux un vide que le gouvernement n'aurait pas su combler ? Nullement. Il y avait assurément autre chose : le déclin des collèges que constataient les Cahiers de 1789, et dont les Jésuites peuvent revendiquer pour eux la plus grande part, remontait à une époque plus reculée que le milieu du XVIII[e] siècle ; dès la fin du XVII[e], Fleury parlait de l'expérience qu'on faisait tous les jours du peu de fruit des études. Il faut donc renoncer à attribuer à l'es-

(1) Cf. Paul Dupuy, l'*Ecole normale de l'an III*, 1895.

(2) Voici quels étaient, à cette époque, les honoraires, bien modestes, du personnel d'un collège de province : principal, 1.000 l. ; sous-principal, 900 l. ; professeur de philosophie, 1000 l. ; de rhétorique, 900 l. ; de seconde, 800 l. : de troisième, 700 l. ; de quatrième, 600 l. ; de cinquième, 500 l. (*Archives départementales de la Vienne*, D. 195).



prit de parti des critiques que tous les partis répètent. Si les philosophes seuls condamnaient les collèges et leur enseignement, on aurait lieu d'expliquer leur jugement par les passions subversives qu'on leur reproche ; mais comment soutenir une pareille thèse alors que le haut clergé s'associe à la sentence portée par les plus libres esprits ?

Il faudrait aussi, lit-on dans les Cahiers du Tiers, un plan auquel seraient assujettis tous les collèges, dont les meilleurs ont besoin d'une réforme. *Toute l'éducation n'y est qu'une routine qui date des siècles reculés* (1).

Les Universités exprimèrent elles-mêmes leurs vues sur l'enseignement, et, en 1789, à propos des Etats généraux, celle de Poitiers rédigea un mémoire de 40 pages in-folio, signé *Vaugelade*, docteur en théologie, recteur, *Quintard*, doyen de théologie, — précieux document où se trouvent déjà nettement exposées, plus fermement encore réclamées, la plupart des revendications que si timidement on représente de nos jours : le monopole universitaire, la sécularisation (nous ne disons pas *laïcisation*) de l'enseignement, l'égalité des grades, le droit d'inspection de l'Etat, l'obligation du stage scolaire, et même l'établissement, dans chaque ressort académique, d'une école spéciale où se formeraient les futurs professeurs (2).

III. — Parmi les vœux divers exprimés dès 1762, — exprimés mais non réalisés, — figurait la suppression des thèmes, des vers et du discours latin, la langue latine ne s'étudiant pas pour être écrite ; mais, en revanche, on devait faire traduire et expliquer un plus grand nombre de passages des meilleurs auteurs latins, dont les pensées et le style formeraient, sous ces deux rapports, les jeunes gens, qu'on appliquerait bien plus souvent à l'un et à l'autre exercice. A la fin de la classe de quatrième (idée bien souvent reprise depuis), faire subir un examen sévère aux élèves, pour voir s'ils étaient aptes à continuer les études littéraires, ou s'ils devaient être dirigés d'un autre côté. En rhétorique et en philosophie, employer au lieu de traités longuement dictés par les professeurs, de bons livres approuvés. Surtout enseigner la philosophie en français.

Toutes ces belles théories restèrent, provisoirement du moins, à l'état de lettre morte. Si l'histoire, la géographie, les sciences, furent un peu mieux enseignées peut-être, elles n'obtinrent jamais de prix dans aucune classe. Les mathématiques, bornées aux seules notions élémentaires, étaient repoussées jusqu'au début de la classe de physique. De langues vivantes, il n'en était nullement question. Le grec, très parcimonieusement distribué, continua toujours à être tenu en médiocre estime. Le latin garda sa place d'honneur, même avant le français. Aussi les élèves se servaient-ils plus volontiers, pour écrire leurs discours ou leurs vers, de la langue de Cicéron que de celle de Racine ; témoin cet aveu de l'un d'eux :

> Si c'étoit en latin, je serois plus docile ;
> J'en ferois cent, j'en ferois mille
> Sans être effrayé ni surpris (3).

Cependant le français s'implanta peu à peu dans les classes, où l'on enseignait les règles de l'éloquence. L'étude du latin parut dès lors à quelques-uns être négligée ; on s'en plaignait : c'est du moins ce qui ressort

(1) Cf. Champion, *La France d'après les cahiers de 1789*. Paris, Colin, 1897.

(2) Cf. Pilotelle, *Essai historique sur l'ancienne Université de Poitiers*. *Mémoires*, XVII, 1862.

(3) Cf. Tranchon, *Le Collège ou le Lycée d'Orléans*. Orléans, 1893.

d'un discours français, justement applaudi, *sur l'utilité de la langue latine*, qui fut prononcé en 1774, le lendemain de la distribution des prix, par l'abbé Gaultry, sous-principal du collège de Poitiers.

Quoiqu'il en soit, les écoliers de cette fin du XVIIIe siècle savaient habilement manier la langue française dans les collèges universitaires. Ils en donnèrent des preuves fréquentes dans les exercices publics qui se faisaient chaque année, comme au temps des Jésuites, avant la solennité de la distribution des prix, et où chacun d'eux venait récolter une abondante moisson de félicitations et d'applaudissements.

IV. — Un instant, les études furent sérieusement menacées : c'est, en 1790, lorsqu'on exigea de tous les ecclésiastiques le serment à la Constitution civile. Beaucoup de professeurs refusèrent, en effet, de prêter ce serment ; mais les administrations départementales, d'accord avec l'Assemblée nationale, pourvurent sans retard au remplacement des instituteurs déchus : il n'y eut donc aucune interruption.

Les nouveaux éducateurs, choisis parmi les hommes les plus actifs et les plus éclairés, rivalisèrent d'ardeur pour se consacrer à leurs importantes fonctions, en vue d'une éducation nouvelle, plus conforme aux idées de leur temps.

» Que ne m'est-il donné, faisait imprimer un principal de collège en 1792, de porter dans l'instruction publique la hache de la réformation, qu'elle appelle depuis si longtemps et de traiter enfin les études relativement à notre manière de concevoir ! Je rendrais les enfants inventeurs de ce qu'ils doivent apprendre ; j'accoutumerais leur mémoire à ne rien recevoir que de leur réflexion, et celle-ci à ne procéder jamais que selon la marche naturelle de l'esprit humain ; en un mot ils s'instruiraient comme s'est instruit le monde.

» Mais, s'il ne m'appartient pas de tenter cette utile révolution, si je n'ai pas ce droit que peuvent donner seuls un génie supérieur et des talents qui l'égalent, je puis du moins y préparer les esprits...

» Pour ce qui est du gouvernement de nos élèves, je veux que la petite république de notre collège soit réglée sur celle de l'Etat : car, s'il est vrai que la bonne éducation n'est que l'apprentissage de la vie, on doit donner de bonne heure aux enfants les habitudes des lois sous lesquelles il doivent vivre » (1).

Toutefois ces ardents fonctionnaires ne devaient rester que peu de temps. Malgré les innovations qui avaient été apportées dans les collèges, le plan d'études ne répondait plus aux exigences de l'époque. Depuis déjà longtemps, l'opinion publique réclamait des modifications à ces programmes si incomplets ; on sentait la nécessité de rompre avec les vieilles traditions d'enseignement, d'abandonner des méthodes surannées, et de faire aux études scientifiques, délaissées par le plus grand nombre, aux arts, aux langues modernes, au droit, à la morale même, la part qu'ils doivent avoir dans l'instruction de la jeunesse. C'est à la Convention, dont on ne saurait sans injustice méconnaître le rôle créateur, que revient l'honneur d'avoir introduit dans l'enseignement secondaire, par la création des Ecoles centrales (8 ventôse an III), à côté d'innovations peut-être prématurées et quelquefois peu heureuses, les réformes désirées.

JOSEPH DELFOUR.

(1) *Prospectus pour le Collège national de Poitiers.* De l'imprimerie de M. V. Chevrier, 1792.





L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
EN HONGRIE

Les pages suivantes sont le complément nécessaire du beau livre que le distingué secrétaire général de l'Alliance française a publié sous le titre : *La langue française dans le monde* (1900). Le collaborateur chargé du chapitre sur l'Autriche-Hongrie s'est contenté, comme cela arrive presque toujours pour la monarchie des Habsbourg, de réunir les données que les documents écrits en langue *allemande* lui ont fournis. Pour la Hongrie, puisqu'il s'agit de lire des textes hongrois, nous n'y trouvons que quelques lignes qui ne nous apprennent rien (p. 71). Or, de tous les pays dont se compose la monarchie, c'est peut-être la Hongrie qui a subi le plus fortement l'empreinte de l'esprit français et la grande influence que notre littérature y a exercée depuis le XVIIIe siècle ne se comprend que par une étude intense de la langue française. Laissant de côté tout ce qui concerne l'influence littéraire (1), nous voulons seulement esquisser le tableau de l'étude de la *langue française* en nous servant de documents encore ignorés en France.

I. Tant que le latin était d'usage dans l'enseignement, dans la vie publique et dans l'administration, l'étude de notre langue ne pouvait intéresser que ceux qui, par leur situation, étaient en contact direct avec la France. Ce contact remonte au commencement du XVI[e] siècle. Peu après la bataille de Mohács (1526) la Transylvanie se sépara de la mère-patrie et vécut pendant deux siècles de sa vie propre. Elle favorisa par tous les moyens, le développement de la civilisation nationale fortement menacée par l'avènement des Habsbourg sur le trône de Hongrie. La Transylvanie entra de bonne heure en relations politiques avec la France. L'alliance de François I[er] avec Jean Zápolya est connue. Henri II réitère à Isabelle, veuve de Zápolya, l'assurance des bonnes intentions de la cour; Richelieu reprend le fil de ces relations et Gabriel Bethlen, prince de Transylvanie, était bien connu de notre diplomatie. C'est l'ambassade de France à Constantinople qui servit surtout d'intermédiaire entre les Magyars et la cour de France. Les rapports entre Gyula-Fehérvár (Albe-Julie), Kolozsvár et cette ambassade étaient trop fréquents, les émissaires trop nombreux pour que la connaissance du français ne fût point indispensable.

Nous trouvons dans les romans de Jósika et de Kemény dont l'action se passe à la fin du XVI[e] et au commencement du XVII[e] siècle des réminiscences fréquentes puisées dans des documents authentiques, qui permettent de conclure que les grandes familles, toutes plus ou moins apparentées aux princes, parlaient et lisaient couramment notre langue.

La Cour de François II Rákoczy, le dernier prince de Transylvanie,

(1) On en trouvera l'histoire dans notre thèse de doctorat ès lettres : *Etude sur l'influence de la littérature française en Hongrie* (Paris, Leroux, 1902) à laquelle nous nous permettons de renvoyer le lecteur.

devint tout à fait française grâce aux nombreux officiers que Louis XIV mit à sa disposition. Les proclamations du prince sont rédigées en latin et en français; ses *Mémoires*, publiés à la Haye, ne laissent rien à désirer au point de vue de la forme. Les nombreux documents de cette époque, conservés aux Affaires étrangères à Paris, prouvent que la chancellerie de Rákoczy maniait bien la langue des cours.

Après la chute de la principauté transylvaine (1711) les traditions françaises se maintinrent encore pendant tout le cours du xviiie siècle. Les premières troupes de comédiens français qu'on rencontre sur le sol hongrois, jouaient en Transylvanie et la noblesse elle-même se divertissait en représentant nos comédies dans le texte original. Les Haller, les Teleki, les Bethlen, les Jósika, les Bároczy et les Barcsay, bref les familles les plus illustres de cette principauté devenue autrichienne après 1711, y maintiennent le goût des lettres françaises et c'est de leurs rangs que sortiront, au moment du renouveau littéraire, les premiers traducteurs qui, à l'aide des œuvres françaises du xviie et du xviiie siècles, poliront et affineront l'idiome national. Combien le français était cultivé en Transylvanie à cette époque, c'est ce que prouve le livre que la comtesse Séraphine de Batthyány a traduit de l'*italien* en *français* pour le rendre accessible au public féminin (1).

Dans la Hongrie proprement dite les progrès furent plus lents jusque vers le milieu du xviiie siècle. C'est alors que, sous l'influence de la cour de Vienne, où François de Lorraine introduit l'étiquette et la langue de son pays pour remplacer celle d'Espagne, la noblesse magyare se met également à étudier le français. Elevée en grande partie au *Theresianum* où cette étude était obligatoire, elle se familiarise de bonne heure avec notre littérature. Attirée à la Cour par la reine, elle ne se « francise » que trop au gré des patriotes. Par la création de la garde royale hongroise, Marie-Thérèse fait naitre — bien malgré elle — les premières œuvres magyares de l'*Ecole française*. Les jeunes membres de cette garde veulent donner à la langue nationale quelque chose du fini qui distingue celle de Voltaire. Dans cette atmosphère imprégnée de son esprit, ils arrivent même à s'exprimer très correctement en français.

D'autres écrivains de la fin du xviiie siècle apprirent le français pendant leur séjour en Suisse, en France et en Hollande ; ainsi le comte Teleki de Szék qui publia, en 1760, à Leyde son *Essai sur la faiblesse des esprits forts*, ouvrage qui plut à J.-J. Rousseau ; Joseph Péczeli, le pasteur calviniste, qui prêcha en langue française à Genève et à Utrecht et fit des poésies de circonstance en français ; le comte Fekete de Galantha qui publia deux volumes de *Rapsodies* (Genève, 1781) et soumit ses poésies à Voltaire, avec lequel il a échangé plusieurs lettres. Les Jacobins hongrois, principalement leur chef, Martinovics, et tous ceux qui furent impliqués dans la Conjuration, savaient le français. Or, c'étaient des gens de la petite noblesse qui devaient l'apprendre en Hongrie même. En effet, dans tous les grands collèges, aussi bien catholiques que protestants, le français était enseigné *praeter classem ordinariam*, c'est-à-dire comme matière facultative, soit par des précepteurs français rési-

(1) *Pensées instructives et toutes sortes d'exemples propres à former le cœur des jeunes gens.* Traduit de l'italien par Mlle Séraphine, comtesse de Batthyan. Clausenbourg (Kolozsvar) 1787.





dant dans le pays, soit par des candidats aux fonctions ecclésiastiques qui avaient étudié dans les Universités suisses, françaises et hollandaises. Au collège de Nagy-Szombat (Tyrnavie) où les livres « classiques » employés en France n'étaient pas rares, où l'on enseignait la logique et la métaphysique, d'après les œuvres d'Arnauld et de Nicole, on organisait même des représentations théâtrales en français. Ce fut surtout l'ordre enseignant des Piaristes, le plus nombreux après la suppression des Jésuites, qui, s'inspirant de Port Royal, de Rollin et de Crévier, introduisit dans ses écoles, outre l'enseignement de la langue nationale, celui du français.

Les premières grammaires paraissent au cours du xviiie siècle (1) ; elles sont rédigées soit en magyar, soit en latin, soit en allemand. Nous voyons dès 1727 la *Pronunciatio linguae gallicae ad accentum inclytae Nationis Hungaricae adornata* (Sopron), brochure où l'auteur anonyme se propose d'enseigner la bonne prononciation française et déclare que celle-ci ne diffère guère de la hongroise ! En 1749, Nicolas Liszkai publie un Recueil de conversations et de proverbes à l'usage des Magyars. La première grammaire complète due à Jean Thomas parut à Sopron (Oedenburg) en 1763 sous le titre : *Nouvelle grammaire française et hongroise nommée* : *Le sincère maître*. Thomas a ajouté à sa grammaire des « Préceptes de la civilité » et un « Recueil de bons contes et de bons mots tirés des ouvrages des plus beaux esprits de ce temps ». Jean Frédéric Wagener publie, en 1769, son : *Deutscher Hauptschlüssel zur französischen Sprache* (Presbourg) dont l'introduction prouve à quel point l'étude de la langue française semblait nécessaire à cette époque. « Parmi les langues vivantes, dit l'auteur, aucune n'est aussi répandue, aucune n'est aussi indispensable, aucune n'est aussi goûtée que la française. Elle est la langue des Cours, le savant l'apprend, le commerçant la parle et tous ceux qui aiment les mœurs fines et polies lui sont dévoués. Je ne crois pas qu'on puisse ranger parmi les hommes instruits celui qui ne connaît pas cette langue ». Cette opinion était généralement admise. Savoir l'allemand n'était guère considéré, en Hongrie, comme une supériorité intellectuelle ; le commerçant, le petit bourgeois le parlaient comme leur langue maternelle, tandis que tous ceux qui voulaient faire partie de l'élite, apprenaient le français.

II. Le xixe siècle était encore plus favorable à l'expansion de la langue française. L'avènement de l'Ecole romantique marque, en effet, la seconde période de l'influence française. Le théâtre, le roman, l'histoire, la critique, même la presse quotidienne prennent leur mot d'ordre en France. Depuis les luttes mémorables livrées dans la Diète de 1825 pour les libertés constitutionnelles, pour la disparition de l'état féodal, jusqu'aux conquêtes définitives de 1848 et la paix avec l'Autriche, la langue française et avec elle l'esprit libéral dont elle aime à exprimer les tendances, ont fourni à la Hongrie moderne ses armes de combat. Il n'est pas alors un seul écrivain, pas un homme politique, pas un journaliste qui ne sache notre langue. Le fait est constaté dans toutes les biographies. Même les poètes dont les œuvres ne trahissent aucune influence étrangère, se familiarisent avec la poésie de Victor Hugo, de Lamartine, de Béranger et de Vigny.

(1) Les dictionnaires français-hongrois sont de date beaucoup plus ancienne. Dans la *Nomenclatura sex linguarum* de Gabriel Pesti (1538) il y a déjà une partie française.

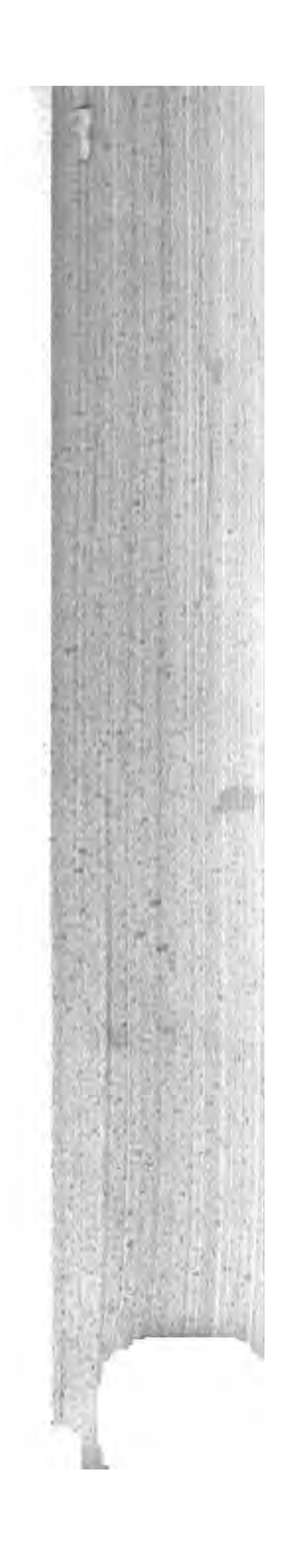
Quoique nous n'ayons aucune donnée précise sur l'enseignement du français dans les écoles hongroises jusqu'au dualisme (1867), on peut croire qu'il n'était pas négligé. Si on ne l'enseignait pas encore comme une matière obligatoire, la jeunesse avait cependant bien des occasions de l'apprendre. La génération de 1848 savait bien notre langue. Les émigrés en tirèrent avantage : leur chef, le comte Ladislas Teleki, celui-là même qui initia Saint-René Taillandier aux beautés de Petöfi, a publié plusieurs brochures en français, pour plaider la cause de son pays ; Boldényi publia *La Hongrie ancienne et moderne* (1851) et fonda le journal : *La Hongrie*. La *Budapesti Szemle* a donné dernièrement (sept. 1899) plusieurs lettres que les émigrés adressèrent à l'historien Ch. L. Chassin qui, sous le second Empire, combattit si vaillamment et d'une façon si désintéressée pour les peuples opprimés. Ces lettres montrent que tous s'exprimaient très convenablement en français.

La grande autonomie dont jouissent les écoles hongroises, les a préservées, sous la réaction (1849-1867), d'une germanisation complète. Pour combattre les tendances du gouvernement autrichien, on s'adonna avec d'autant plus d'ardeur au français. Certaines familles envoyèrent même leurs enfants en pays français pour les soustraire à un régime scolaire où l'esprit allemand dominait.

Avec le dualisme, la cause nationale avait triomphé. La Hongrie était enfin maîtresse de ses destinées. Elle commença à organiser systématiquement l'enseignement du français depuis l'école primaire supérieure jusqu'aux Facultés. Aujourd'hui le français n'est plus l'apanage des nobles, des riches qui peuvent avoir précepteur et gouvernante ou des écrivains de profession, mais il fait partie de l'éducation de tout homme bien élevé. Le nombre des livres, des revues et des journaux français qui entrent dans le pays a décuplé. Grâce aux efforts persévérants des ministres Joseph Eötvös, Trefort, Csáky et Wlassics, notre langue figure comme matière obligatoire dans toutes les écoles *réales* (enseignement moderne) dont le nombre est de 33, avec 10.600 élèves. Ces établissements sont principalement fréquentés par les futurs ingénieurs et industriels ; quelques élèves entrent dans l'enseignement des langues vivantes. La durée des études y est de huit années et le français est enseigné dès la troisième année : cinq heures par semaine au début, quatre les années suivantes. L'enseignement est théorique et pratique tout à la fois. Les élèves lisent des extraits de Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Mme de Sévigné, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Chateaubriand ainsi que de Victor Hugo, Lamartine, Béranger, Coppée, Thiers, Ségur, Barante, Arago et Sainte-Beuve. On y ajoute quelquefois une comédie d'Augier, de Sandeau ou de Scribe. Les résultats sont, en général, satisfaisants et les professeurs constatent l'entrain des élèves pendant les classes.

Le français est encore obligatoire dans les écoles de commerce, au nombre de 37 et qui comptent 5.475 élèves ; à l'Ecole orientale du commerce à Budapest et dans les lycées de jeunes filles. Il est enseigné, et cela depuis Marie-Thérèse, dans tous les pensionnats où une bonne partie de la noblesse envoie ses filles, sans compter que dans toute famille aisée la gouvernante venue de France ou des environs de Genève est pour ainsi dire de rigueur.

Dans les *gymnases* (enseignement classique) la langue vivante obliga-



toire est l'allemand, mais dans 66 de ces établissements, il existe des cours facultatifs auxquels 1.800 à 1.900 élèves assistent, Plusieurs d'entre eux se destinent au professorat des langues vivantes. Les deux Universités, Budapest et Kolozsvár, ont chacune leur chaire magistrale de français. Celle de Budapest est actuellement consacrée surtout aux études philologiques, mais il y a, outre le professeur, un lecteur, ancien élève de notre Ecole normale supérieure, qui dirige les exercices pratiques. La chaire de Kolozsvár est occupée par M. Haraszti dont les nombreux travaux sur la littérature française (*Le roman naturaliste*, *André Chénier* — paru également en français — *Molière*, 2 vol. *La poésie lyrique française au XIXe siècle*) sont très appréciés.

Avec l'organisation de cet enseignement dans les écoles, il fallut créer de nouveaux diplômes. Au début les exigences étaient plutôt modestes. Ainsi on recommandait aux candidats l'étude des ouvrages de Brachet, de Lafaye (*Synonymes*) de Pellissier (*Principes de la rhétorique française*) de Quicherat (*Traité de versification française*) et les histoires de la littérature de Nisard et de Demogeot. Au fur et à mesure que cet enseignement se développait, le cadre des matières de l'examen fut élargi; la philologie romane fut introduite et la connaissance intime de notre littérature exigée ; les candidats durent faire une composition en langue française et avoir une certaine facilité de parole. Le ministère envoie chaque année à Paris plusieurs de ces jeunes gens pour qu'ils suivent les cours de la Sorbonne et du Collège de France ; il forme ainsi des maîtres vraiment à la hauteur de leur tâche. Depuis cette année un élève du Collège Joseph-Eötvös (1) est admis, comme interne, à l'Ecole normale supérieure de la rue d'Ulm.

Les grammaires françaises et les éditions d'auteurs classiques s'améliorent; plusieurs libraires ont lancé des « Bibliothèques d'auteurs français » et ont même pris contact avec la librairie parisienne. Les dictionnaires deviennent de plus en plus compacts ; le dernier en date, celui de MM. Matskássy et Thaisz, qui paraît en fascicules, est un ouvrage tout à fait à la hauteur de la science lexicologique française.

Ces données suffiront pour nous fournir une idée de ce que la Hongrie a fait depuis plus d'un siècle pour l'expansion de notre langue et de notre littérature. Notre devoir, à nous, est de fortifier ces études intimement liées avec notre influence intellectuelle, par un encouragement réel. Cet encouragement consiste uniquement à nous intéresser, à notre tour, un peu plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, au mouvement des idées en Hongrie.

J. Kont,
Professeur au Collège Rollin.

(1) Voy. la *Revue* du 15 janvier 1900, p. 81.

SOCIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Groupe parisien

Assemblée du 25 Mai 1902

La Société d'enseignement supérieur s'est réunie le dimanche 25 mai 1902 à neuf heures et demie du matin à l'Ecole libre des sciences politiques, sous la présidence de M. Larnaude, *secrétaire général.*

M. LARNAUDE informe l'assemblée qu'il a inscrit la Société d'enseignement au nombre des souscripteurs pour la médaille que les amis et élèves de M. Brouardel se proposent de lui offrir. L'Assemblée félicite M. Larnaude de son initiative et exprime sa satisfaction de pouvoir manifester une fois de plus à son ancien président sa reconnaissance pour les nombreux et signalés services qu'il a rendus à la Société d'enseignement supérieur.

L'ordre du jour appelle la discussion du rapport de M. Picavet sur les relations entre professeurs et étudiants (2).

M. LARNAUDE annonce à l'Assemblée que, depuis la dernière réunion, le bureau a reçu de province de nombreuses communications dont la lecture pourrait l'éclairer sur certains points. L'Assemblée décide de remettre à plus tard la discussion générale pour prendre connaissance des documents signalés.

M. LARNAUDE donne lecture des communications de MM. Caillemer (Lyon), Duguit et Gayon (Bordeaux), Souriau (Caen), Girault (Poitiers), Mérimée (Toulouse), Gosselet et Vallas (Lille), Desserteaux et Moulin (Dijon), Lederlin (Nancy).

Au cours de la lecture, différents membres ajoutent des renseignements verbaux à ceux que fournissent les correspondants.

M. BLONDEL demande si la Société a reçu des communications sur les maisons d'étudiants organisées dans certaines Universités étrangères, à Dresde et à Edimbourg, par exemple.

M. LARNAUDE répond que la Société ne possède pas de renseignements sur ces institutions, mais qu'elle pourra procéder à une enquête.

(1) Voir *Revue* du 15 juin 1902, p. 563, sqq.
(2) Voir le texte du rapport dans la *Revue* du 15 mai, p. 413.

M. Blondel constate que les mesures prises par M. Caillemer à Lyon pour se tenir en rapports constants avec les étudiants et leurs familles ont eu les plus heureux résultats et ont puissamment contribué au développement de la Faculté de droit de cette Université.

M. René Worms, agrégé à la Faculté de droit de Caen, donne les renseignements suivants :

Chargé de deux cours et d'une conférence pour le doctorat économique depuis cinq ans déjà, je m'efforce d'y associer aussi étroitement que possible le travail des élèves à celui du professeur. Il ne m'a point été permis de faire ce qu'ont fait certains de mes collègues de Dijon : céder parfois au cours la parole aux étudiants. Mais la conférence est surtout consacrée à entendre leurs exposés sur des sujets choisis par eux un mois à l'avance. D'autre part, j'y ai introduit la coutume, venue des Facultés des lettres, d'expliquer des auteurs : des morceaux choisis de grands économistes y sont résumés et commentés ; c'est le moyen de mettre les étudiants en contact direct avec la pensée de ces écrivains. J'ai fréquemment indiqué des sujets de thèses de doctorat tirés de considérations locales : organisation économique actuelle de la Normandie, ou étude des œuvres des économistes qui en sont originaires. Plusieurs ont été choisis par de bons étudiants, desquels nous pouvons attendre des travaux de valeur.

Mes collègues,les professeurs de droit civil des trois années de licence, dirigent les travaux des « chambres d'émulation », conférences de discussions juridiques existant entre étudiants. Ils revisent les textes des décisions qui sont rendues par ces chambres, après débats contradictoires, sur les questions soumises à leur examen.

Nous n'avons qu'à nous louer, dans le corps enseignant, de nos rapports avec l'Association générale des étudiants. qui montre pour nous beaucoup de déférence et de sympathie. Elle choisit chaque année parmi les professeurs des diverses Facultés et Ecoles successivement, un « directeur » qui, sans peser sur la gestion de ses affaires, lui donne souvent d'utiles conseils et d'efficaces encouragements.

La Société des Amis de l'Université de Normandie a demandé à un certain nombre de professeurs des conférences, qui ont lieu le soir (à raison de dix ou douze par hiver) et attirent un public nombreux de gens du monde et d'étudiants.

M. Larnaude s'associe pleinement à l'opinion de M. Girault et constate avec lui que la timidité des étudiants est un grand obstacle à l'établissement de rapports suivis entre eux et leurs professeurs. Les élèves qui viennent le plus souvent trouver leurs maitres ne sont pas toujours les plus studieux ni les plus intéressants. D'autre part les professeurs n'encouragent pas toujours autant qu'il conviendrait les démarches de leurs auditeurs.

M. Rauh estime que les *directions d'études* dont il a été question dans une précédente séance ne sont pas toujours nécessaires. Le nombre des étudiants est parfois si restreint en province que la réunion ordinaire des professeurs suffirait pleinement à remplir leur office.

M. Picavet signale, comme un type à vulgariser, l'organisation du laboratoire de biologie végétale de Fontainebleau (*Revue* du 15 juin, p. 563).

M. R. Worms a fréquenté ou connu jadis les laboratoires de biologie

animale de Wimereux, Ambleteuse, Banyuls, Roscoff, St-Vast où les conditions de vie faites à l'étudiant étaient sensiblement les mêmes.

M. Larnaude donne des détails sur la conférence jointe à son cours de la faculté de droit. Il signale les points qu'il n'a pu développer dans le cours public au maître de conférences qui en fait l'objet d'une étude spéciale. Lui-même dirige parfois personnellement la conférence dans laquelle les étudiants lui remettent des travaux écrits ou font des exposés oraux. L'assiduité est nombreuse et bonne.

M. Loisel voudrait que l'Assemblée divise les questions fort vastes et fort nombreuses qui lui sont soumises dans le rapport de M. Picavet et considère par exemple ce qu'on peut appeler la vie extérieure de l'étudiant.

Le point capital en cette matière, c'est la création de *maisons d'étudiants*. L'Université doit-elle en créer? Non, mais elle a le devoir strict de centraliser l'effort des initiatives privées, d'encourager les entreprises commencées, d'en provoquer de nouvelles, de leur donner la plus grande publicité possible et surtout de contrôler les organisations existantes. Ce contrôle, quoique discret devrait être très effectif et donner toutes garanties aux familles.

M. Picavet constate que la plupart des Universités donnent des renseignements sur les conditions de vie dans leur centre. Le volume du Congrès international d'enseignement supérieur renferme sur ce point des indications très précises. Les Universités exercent parfois sur les pensions ou hôtels une surveillance officieuse, mais ne donnent pas de détails sur ce point dans leurs publications pour ne pas engager leur responsabilité.

Suivant M. Loisel c'est un devoir pour elles de le faire.

M. Worms signale certains abus qu'il a constatés en province. Les hôteliers reçoivent du petit personnel des facultés les noms et adresses des candidats aux examens et envoient à ceux-ci des prospectus.

M. Louis Legrand voudrait qu'on distinguât entre les hôtels entreprises purement commerciales sur lesquelles l'Université peut difficilement exercer un contrôle et les institutions spécialement affectées aux étudiants qu'elle pourrait surveiller plus aisément.

M. Iven donne des renseignements sur la *cité universitaire*, que certains étudiants voudraient fonder à Paris. L'entreprise a déjà reçu un commencement d'exécution. Un groupe d'étudiants a tenté l'expérience l'année dernière, avec le concours de Mme Challamet. Ils prenaient leurs repas et logeaient en commun, partageant toutes les dépenses et ne laissant pas de bénéfice aux mains d'un hôtelier ou d'un restaurateur. L'année prochaine l'expérience sera faite sur une plus grande échelle. Le groupe se propose de louer une maison qui pourra abriter quinze étudiants et à laquelle on joindrait un restaurant ouvert aux non-adhérents. Les fondateurs comptent sur l'appui moral et matériel des sociétés qui s'intéressent à l'enseignement ou aux étudiants, telles que la *Société des amis de l'Université* et le *Comité de patronage des étudiants étrangers*.

M. Larnaude promet à M. Iven l'appui de la Société d'enseignement supérieur.

MM. Loisel et Legrand proposent de modifier la rédaction du premier vœu inséré par M. Picavet dans son rapport.

La rédaction du vœu est modifiée ainsi qu'il suit : La Société d'enseignement supérieur émet le vœu que les Universités encouragent et provo-



quent l'organisation d'institutions et d'établissements qui donnent toute sécurité aux familles, qui procurent aux jeunes gens une nourriture saine et suffisante, un logement agréable et hygiénique, où ils soient à l'abri de tout voisinage dangereux pour leur santé, leur travail et leurs mœurs; tous les soins médicaux en cas de maladie ; des relations et des distractions qui les préservent de l'ennui et des plaisirs malsains, enfin toute facilité pour le travail personnel et la vie extra-universitaire.

Ces établissements et institutions peuvent être constitués : 1° par des familles bourgeoises où les étudiants trouveraient nourriture et logement ; 2° par des hôtels spécialement recommandés ; 3° par des cités universitaires avec restaurants coopératifs ; 4° par des institutions de patronage.

La société adopte la rédaction à l'unanimité.

La prochaine assemblée aura lieu le dimanche 22 juin.

La séance est levée à midi moins le quart.

Le secrétaire-trésorier,
CAUDEL.

Séance du 20 juillet 1902

La Société d'enseignement supérieur s'est réunie le dimanche 20 juillet 1902, à 9 h. 1/2 du matin, à l'Ecole des sciences politiques, 27, rue Saint-Guillaume.

Présidence de M. A. Croiset, *président*, assisté de M. Larnaude, *secrétaire général*.

Le procès-verbal de la séance du 25 mai est adopté.

L'Assemblée adopte les conclusions du rapport de M. Picavet et fixe ainsi qu'il suit le programme des questions qu'elle se propose d'étudier au cours de la prochaine année scolaire :

1° Suite de l'examen, au point de vue pratique, des conclusions de M. Picavet sur les relations entre les professeurs et les étudiants (1) ;

2° Cours et conférences à organiser pour les étudiants étrangers ;

3° Modifications à introduire dans l'enseignement des facultés par suite du nouveau régime des études secondaires ;

4° Institution dans les facultés des lettres de diplômes supérieurs de philosophie, de lettres et grammaire ;

5° Les hautes études et le service militaire.

La séance est levée à 10 h. 1/4.

Le secrétaire-trésorier,
CAUDEL.

(1) Tous les correspondants et les membres de la Société sont priés d'envoyer des renseignements à M. Picavet, 6, rue Sainte-Beuve, Paris, 6e.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Roumanie

Université de Jassy. — Une innovation assez importante a été introduite cette année dans le système d'enseignement de cette Université. M. *Dimitri Alexandresco,* professeur de droit civil à la faculté juridique de Jassy, auteur de livres de droit, bien connu tant en Roumanie qu'en France par une publication française sur le droit roumain, étant arrivé dans son cours à expliquer les droits de la femme, d'après le Code civil et vu l'importance que la question féministe acquiert tous les jours, invita les étudiants, hommes et femmes, de la faculté des lettres, à assister aux quelques leçons qu'il fit sur la matière. La population scolaire de la faculté des lettres s'y rendit en grand nombre. On y vit même quelques élèves de la faculté de médecine. Les leçons aussi savantes que spirituelles de l'éminent professeur furent suivies avec la plus grande attention par le nombreux auditoire des facultés réunies de droit et des lettres.

M. A. P. Xénopol, professeur d'histoire roumaine à la faculté des lettres, membre de l'Académie roumaine et correspondant de l'Institut de France, bien connu par ses travaux sur l'histoire roumaine et sur la théorie de l'histoire, donna bientôt la revanche à son collègue de la faculté de droit. Etant jurisconsulte, et docteur en droit de la faculté juridique de Berlin, ayant à expliquer, dans un cours d'histoire roumaine, le fondement juridique de la sécularisation des biens conventuels en Roumanie effectuée par le prince Alexandre Jean Ier (Couza) en 1803, il invita à son tour les étudiants de la faculté de droit à assister aux leçons dans lesquelles il traita cette matière. Les étudiants répondirent à son appel.

Il nous semble que cette innovation dans le système des cours universitaires peut donner des résultats très utiles. Elle pourrait être étendue et appliquée aussi à d'autres leçons ; car il est souvent nécessaire que les étudiants d'une faculté prennent connaissance des idées développées par les professeurs d'une autre faculté. S'il n'est pas possible de faire suivre aux étudiants d'une spécialité des cours complets d'une autre qui puissent les intéresser, il n'en serait pas moins profitable pour eux d'entendre de temps en temps des cours sur d'autres matières qui élargiraient l'ho-



rizon de leur esprit et l'enrichiraient de notions différentes de celles qui se rapportent à la spécialité qu'ils étudient.

On reconnaît que le grand défaut de l'enseignement universitaire actuel est la trop grande spécialisation des matières. L'esprit d'analyse est poussé à ses dernières limites au préjudice de celui de synthèse qui est pourtant tout aussi nécessaire pour une bonne discipline intellectuelle. En combinant de temps en temps les cours et en faisant écouter aux étudiants d'une faculté des leçons faites aux autres facultés, leçons qui pourraient présenter un intérêt, nous pensons que le défaut de la trop absorbante spécialisation serait jusqu'à un certain point neutralisé, et que cette spécialisation elle-même en tirerait profit, car les connaissances techniques relatives à une spécialité se greffent d'autant mieux sur l'esprit, que celui-ci est plus puissamment alimenté par la sève généreuse des idées générales.

On pourrait essayer d'établir un programme de leçons commun à plusieurs facultés.

X.

Etats-Unis

Université Columbia. — M. Adolphe Cohn, professeur de langues et littératures romanes à l'Université Columbia a été chargé par le président, M. Nicholas Murray Butler, de cette Université, de proposer au Ministère de l'instruction publique un échange de boursiers entre les Universités de France et celles des Etats-Unis. La mission de M. Cohn a été couronnée de succès. Il était un peu tard pour lui donner dès cette année un plein effet ; néanmoins il y aura dès à présent un commencement d'exécution. L'Université Columbia, qui est, comme le savent nos lecteurs, située à New-York, a l'intention d'envoyer chaque année deux boursiers dans les Universités de France, et il sera de même envoyé deux boursiers français à l'Université Columbia. Il ne sera apporté aucune restriction à la liberté des boursiers dans le choix de leurs études. Les Facultés dans lesquelles ils pourront s'inscrire à l'Université Columbia sont les suivantes : Philosophie (Philosophie, Philologie, Littérature, Pédagogie) ; Sciences privées ; Sciences appliquées ; Sciences politiques ; Droit ; Médecine ; Teacher's College (Ecole Normale d'Enseignement secondaire, primaire et maternel).

Les boursiers américains recevront une allocation de douze cents dollars et les boursiers français une allocation de quatre mille francs, ce qui, étant données les réductions dont ils bénéficieront sur le prix du voyage sur les navires de la Compagnie Transatlantique, les mettra à même de passer à New-York dans des conditions satisfaisantes, les huit mois de l'année universitaire.

Il n'est pas impossible que l'initiative prise par l'Université Columbia soit suivie sous peu par d'autres Universités américaines, notamment par l'Université de Chicago.

Nous croyons pouvoir annoncer qu'il partira dès cette année pour l'Université Columbia un boursier, nommé par le Ministère de l'instruction publique sur la proposition de l'Ecole Normale Supérieure.

Le succès de la mission de M. Cohn est dû à la largeur d'esprit avec laquelle la question a été dès le début étudiée par M. Chaumié et par M. Liard, directeur de l'Enseignement supérieur.

France

Alliance française. — Les cours sont dirigés par MM. Brunot et Huguet et placés sous le patronage d'un comité où figurent MM. G. Boissier, Claretie, Gréard, Lavisse, G. Paris, A. Vandal, Bréal, général Parmentier, Le Myre de Villers, Foncin, Frank-Puaux, Louis Leger, G. Monod. La série de juillet comporte des cours de MM. Roques, Clément, Salmon, Raguet, Rousselot, Pichon, Doumic, Debidour, Carl ; celle d'août, des cours de MM. Huguet, Rousselot, Roy, Doumic, Thalamas. Des diplômes d'honneur seront, comme l'an dernier, délivrés aux auditeurs qui auront satisfait aux examens. Les cours de 1901 ont compté 516 auditeurs.

Lycée Saint-Louis. — Des cours de vacances sont organisés à partir du 8 août pour la préparation aux grandes Écoles (École centrale, Mines, Ponts et Chaussées, etc.), où peuvent être admis les élèves des Lycées de province. Ces cours, qui existent depuis plusieurs années, ont déjà rendu de grands services à nos lycéens.

Comité du monument de Jean de Luxembourg à Crécy (1). — La ville de Paris a souscrit 3.000 fr., la ville de Prague 1.000 fr.; un comité s'est formé à Luxembourg sous la présidence d'honneur de M. le Ministre d'État. Notre éminent collaborateur M. Louis Leger a reproduit en tête de la seconde série du *Monde slave* (Paris, Hachette) la lecture qu'il a faite à la séance publique annuelle des cinq Académies sur *Les Bohémiens à Crécy*.

Sénat. — Notre éminent collaborateur, M. Albert Sorel, a demandé à être mis à la retraite comme secrétaire général du Sénat (9 juillet), afin de se consacrer tout entier à ses travaux d'histoire.

Conservatoire des arts et métiers. — Le 9 juillet, M. Millerand, remplaçant M. Léon Bourgeois comme président du conseil d'administration, a répondu à M. Mascart qui lui souhaitait la bienvenue : « Nous veillerons ensemble à ce que l'œuvre, dont nous avons, d'accord, posé les fondements, continue à s'élever telle que l'ont conçue ses auteurs. Il importe que les sacrifices qui ont été si libéralement consentis portent leurs fruits et qu'on n'assiste pas à ce spectacle, qui ne serait pas, hélas ! inédit, de l'État se faisant à lui-même concurrence. » Il serait bon de rapprocher ce souhait de celui qui avait déjà été émis au Congrès de 1900 par M. Georges Coulon, et surtout d'espérer qu'il en sera tenu compte.

(1) Les souscriptions sont reçues à Paris chez M. Lair, 11, rue Croix-des-Petits-Champs; à Amiens, chez M. Dournel, 1, rue de Caudron ; à Abbeville, chez M. l'abbé Mille.



ANALYSES ET COMPTES RENDUS

Education in India, by W. I. Chamerlain, Ph. D. (*Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology and Education*), novembre 1899.

Avant l'occupation anglaise, il n'y avait guère que la caste des Brahmanes qui fût instruite. Encore son éducation était-elle toute théologique et littéraire : elle était inférieure, pour les sciences, au niveau du savoir moyen en Europe.

Sous la domination anglaise, pendant une première période, de 1706 à 1823, l'instruction fut abandonnée à l'initiative privée et donnée exclusivement par les missionnaires. Ils employaient la langue du pays et publièrent dans cette langue la Bible, des dictionnaires et un petit nombre de manuels d'école.

Une seconde période s'ouvre, en 1823, par l'introduction, dans la Charte de la Compagnie des Indes, de l'obligation d'instruire les indigènes et de consacrer cent mille roupies par an à cette œuvre. Une Commission de l'instruction publique fut créée, des écoles fondées, des éditions savantes entreprises et des bourses données aux plus intelligents des enfants indigènes. Dix ans plus tard, au renouvellement de la Charte, c'est un million de roupies qui fut affecté à l'instruction publique. Lord Macaulay, nommé membre du Conseil Suprême de l'Inde, prit la cause en main et lui donna une nouvelle impulsion. Il mit fin à l'antagonisme entre l'anglais et la langue vulgaire, qui s'était élevé et était devenu aigu, en décrétant que l'anglais serait la langue des écoles, parce que ces dernières devaient avant tout favoriser la colonisation anglaise. En 1854, les écoles du gouvernement (en majorité secondaires) contenaient 28.000 enfants. En même temps, les écoles des missionnaires (surtout primaires) en avaient 100.000.

L'instruction devenant de plus en plus une des préoccupations principales du gouvernement, une série de mesures, de 1854 à 1882, développa considérablement le nombre des écoles et les sommes qui leur étaient consacrées. Le gouvernement subventionna un grand nombre d'écoles privées et en créa de nouvelles dans tous les centres de quelque importance. On revint à la langue vulgaire dans les écoles primaires ; parce que, disait-on, il s'agissait moins de gagner les indigènes à la civilisation britannique, que de les arracher à leur ignorance. En 1888, il y avait 2.061.000 enfants qui recevaient l'instruction élémentaire et 215.000 qui recevaient l'instruction secondaire.

Des Universités furent fondées à Madras, Bombay et Calcutta, sur le

modèle de l'Université de Londres, c'est-à-dire ne se composant que de jurys d'examens. La préparation à leurs grades était assurée par des Collèges de lettres, de droit, de médecine et de mécanique, établis près d'elles.

Les progrès ne se sont pas arrêtés depuis. En 1899, la population des écoles de tous les degrés s'élevait à 4.356.000.

En matière d'éducation, il ne suffit pas d'aligner des chiffres. Que vaut l'éducation anglaise pour les milliers d'Hindous que les conquérants attirent dans leurs écoles? Les statistiques répondent que les écoles de tous les degrés forment de jour en jour un plus grand nombre d'auxiliaires précieux du commerce et de l'industrie et de bons fonctionnaires. C'est-à-dire qu'une partie de la population (encore bien restreinte) accepte les conditions matérielles de la nouvelle civilisation, et, obligée de supporter les conquérants, se laisse enseigner les moyens de vivre avec eux en bonne intelligence. Mais jusqu'à quel point influe-t-on sur la vie morale des indigènes? Ici, il faut reconnaître que les résultats sont maigres. La civilisation occidentale n'agit profondément que sur les enfants convertis au christianisme dans les écoles de missionnaires : il n'y en a que 114.000 sur une population scolaire de près de quatre millions et demi. Les écoles de l'Etat observent la neutralité religieuse. La culture scientifique qu'elles répandent détruit les assises morales des religions indigènes, sans réussir à faire pénétrer dans les cœurs les notions de devoir et de vertu, selon la conception occidentale. La vie morale de la classe dirigeante en Inde traverse une crise, dans laquelle les vieilles mœurs se trouvent en conflit avec les nouveaux courants de civilisation. Les écoles anglaises feront-elles prédominer la conception européenne de la vie? ou seront-elles obligées pour subsister de s'ouvrir largement à la culture orientale? C'est ce dont l'avenir décidera.

C. Cestie.

H. Bergson. — *Le Rire, essai sur la signification du comique.* — F. Alcan, Paris.

M. Bergson a cru qu'il fallait replacer le rire dans son milieu social pour lui donner toute sa signification. Trois considérations principales l'ont amené à se placer à ce point de vue. C'est d'abord que tout ce qui est comique a rapport à l'homme ; c'est ensuite que le rire s'adresse à la pure intelligence et fait taire la sensibilité ; c'est qu'enfin l'intelligence ne goûte le rire qu'en contact avec d'autres intelligences. Encore faut-il que ce milieu social soit assez restreint. Nous arrivons à la thèse essentielle du livre, ou plutôt à son *leitmotiv*, qui est le suivant : le rire est un geste social, une répression matérielle par laquelle la société se venge de tout ce qui est raideur de caractère, d'esprit ou de corps, et exige de nous une perpétuelle défiance contre l'automatisme facile des habitudes contractées. Définition que M. Bergson reconnaît lui-même trop générale, et qu'il corrige, explique, éclaire, mais à laquelle il reste fidèle, en étudiant successivement le comique dans les formes, les attitudes, les mouvements, le comique de situation et le comique de mots, et enfin le comique de caractère. Il nous est impossible de suivre M. Bergson dans l'investigation délicate à laquelle il se livre pour retrouver, dans l'immense variété des effets risibles, cette signification sociale précédemment indiquée. Signalons seulement, au cours de ces recherches, une très

curieuse théorie de l'art qui, pour M. Bergson, est une rupture avec la société, un retour à la réalité, déformée et simplifiée par les exigences de la vie pratique. Ce livre, éminemment suggestif, intéressera au plus haut point philosophes et profanes.

C. G.

Paulhan. — *Les Caractères.* — Paris, Alcan.

La librairie F. Alcan vient de faire paraître une nouvelle édition du livre de M. Paulhan sur « les Caractères ». Cet ouvrage, qui ne date que de 1894, est pourtant un des premiers qui aient paru en France sur ce sujet et où cette question si délicate et si complexe ait passé résolûment du domaine de la littérature dans celui de la philosophie. M. Paulhan a su d'ailleurs allier dans une juste mesure le charme des études littéraires à la profondeur de la réflexion philosophique.

C'est le mouvement naturel de sa pensée qui paraît avoir porté M. Paulhan à cette étude sur les caractères. Ce philosophe possède, en effet, un système de psychologie très personnel et bien à lui qu'il a exposé dans ses ouvrages précédents et surtout dans « l'Activité mentale et les éléments de l'esprit ». Le livre sur les Caractères n'est qu'une application à cette question particulière de son système général.

Cette méthode, qui consiste à considérer une question non pas pour ainsi dire en elle-même, mais à travers un système longuement étudié, a ses inconvénients : elle a aussi ses avantages. Le principal inconvénient et le plus grave est que, si le système n'est pas d'une solidité à toute épreuve, tout ce que l'on bâtit sur lui court le risque, en même temps que lui, de s'écrouler. L'avantage, non moins grand peut-être, est que l'auteur a immédiatement sous la main un fil conducteur qui lui permet de se diriger au milieu des recherches les plus compliquées et d'apporter par suite plus de clarté dans des questions qui sont par elles-mêmes très obscures.

Ajoutons que, dans la seconde édition, M. Paulhan a précisé sa pensée sur les points où elle avait pu paraître obscure, et qu'il a examiné avec soin toutes les objections ou observations qui lui avaient été présentées (1).

C. Ribéry.

Michel Huisman : *La Belgique commerciale sous l'empereur Charles VI. — La Compagnie d'Ostende.* Bruxelles, Lamertin, 1902, 556 pages.

L'histoire des Pays-Bas autrichiens au xviii[e] siècle est depuis quelques années, en Belgique, l'objet de nombreux et excellents travaux. L'ouvrage dont on vient de lire le titre — et qui a valu à son auteur le grade de docteur spécial en histoire de l'Université de Bruxelles — est une importante contribution à l'étude de l'histoire économique belge.

Après avoir tracé un tableau d'ensemble de la situation commerciale des Pays-Bays autrichiens de 1648 à 1713, M. H. montre les conséquences fâcheuses pour la Belgique du traité de la Bavière de 1715 et

(1) M. Paulhan a été depuis lors nommé correspondant de l'Institut. C'est une élection pour laquelle il convient de remercier l'*Académie des sciences morales et politiques*, comme de féliciter M. Paulhan (*N. de la Réd.*).

les efforts que les Belges tentèrent aussitôt pour les neutraliser en cherchant à compenser la diminution des échanges entre leur pays et les autres Etats de l'Europe, par l'établissement de relations commerciales avec les colonies et les pays lointains. C'est dans ce but qu'ils créèrent la Compagnie d'Ostende, dont M. H. nous décrit en détail l'organisation, les progrès, les expéditions sur la Chine et l'Inde, l'heureuse influence sur l'état économique des Pays-Bas. On sait comment l'empereur Charles VI, pour assurer le trône à sa fille Marie-Thérèse, sacrifia la Compagnie d'Ostende à la jalousie des puissances maritimes. M. H. nous fait le récit soigneusement documenté de tous les incidents des négociations qui aboutirent à la suspension, puis à la suppression de la Compagnie.

L'œuvre de M. H. n'est pas la première qui ait été écrite sur cette interessante question. Mais on peut dire qu'elle est de beaucoup la plus complète et qu'elle fera désormais autorité. Fruit de longues recherches aux archives de Bruxelles, Anvers, La Haye, Vienne et Paris (affaires étrangères), appuyé sur une masse de témoignages inédits, le travail de M. H. a éclairci et souvent présenté, sous un jour tout nouveau, l'histoire de la Compagnie d'Ostende. Par sa solidité et l'agrément de sa composition, il fait honneur au jeune historien qui s'était déjà fait connaître par une excellente étude sur l'évêque de Liège, Maximilien-Henri de Bavière.

L. L.

Jean Heimweh. — *Allemagne, France, Alsace-Lorraine.* — *Questions du temps présent*, A. Colin, 1899, 47 pages.

Pour la France, la question d'Alsace-Lorraine durera autant que la dictature policière et terroriste des vainqueurs. Mais que l'Allemagne accorde à la France la satisfaction morale de mettre fin à ce régime d'exception, la France alors, satisfaite d'avoir une fois encore rempli sa mission auprès des opprimés, se jugera assez riche de gloire pour ne pas conserver la rancune de sa défaite ; elle renoncera à l'idée d'une revanche, qui ne serait que la satisfaction d'un appétit. Que par elle l'Alsace-Lorraine redevienne heureuse sous ses nouveaux maîtres, rendus débonnaires, et un grand pas aura été fait vers une solution amiable, vers la pacification générale de l'Europe, vers le triomphe de la justice universelle.

Telles sont, dépourvues de nuances, les conclusions, à coup sûr originales, de l'auteur : sous le pseudonyme suffisamment expressif de Heimweh se cache, si nous ne nous trompons, un Alsacien de la Haute-Alsace. A supposer ses sentiments partagés par beaucoup de ses compatriotes, ardents protestataires comme lui, il deviendrait prouvé une fois de plus que le bien-être matériel, l'intérêt et l'égoïsme demeurent, les conseillers les plus écoutés, des peuples aussi bien que des individus. *Ubi bene, ibi patria*, voilà l'épigraphe qui siérait le mieux à cette brochure : souhaitons qu'elle recrute aussi peu d'adhérents au delà qu'en deçà des Vosges.

M. Fallex.

Louis Laffitte. — *Etude sur la navigation intérieure en Allemagne.* — Enquête de la Société « La Loire navigable », Nantes. Au siège social, juin 1899, 1 vol. in-4°. V. — 206 pages.

« L'avenir de l'Allemagne dépend de l'achèvement de ses voies navigables ». Ces paroles prononcées par l'Empereur Guillaume II, lors de l'inauguration du canal de Kiel, énoncent tout un programme, partie achevé, partie en voie d'exécution, partie à l'état de projet. L'enquête que chez nous l'Assemblée nationale avait en 1873 confiée à M. Krantz, fut pour l'Allemagne une indication, un exemple et un stimulant. A notre tour maintenant d'aller demander des leçons à nos voisins. La Société de la « Loire navigable » l'a fait : elle a désigné M. Laffitte pour exécuter un plan qui lui avait été tracé à l'avance, et M. Laffitte partit muni d'une mission du ministre du Commerce. On ne s'adressait pas à un ingénieur : M. Laffitte est un licencié ès-lettres, diplômé d'études supérieures d'histoire et de géographie. Feuilletons le volume qui est le fruit de son voyage, et ne nous lassons pas de répéter certaines vérités : c'est le plus sûr moyen d'assurer leur triomphe.

Il est devenu banal de redire l'influence exercée par les fleuves sur le développement historique et économique de la Prusse et des pays allemands. Par leur nombre, par leur orientation, par l'étroitesse et le peu d'élévation des biefs de partage, la nature a doté les habitants de voies de transport presque toutes tracées ; elle semble les avoir invités à finir son ébauche.

La nature, en effet, n'a pas tout fait ; l'homme a dû réagir contre des conditions défavorables que révèle un examen plus attentif du sol, du climat, de tout le réseau hydrographique. Il a fallu se défendre contre les inondations et protéger les rives : d'un mot expressif, les Allemands disent qu'ils ont « construit » leurs fleuves. Des digues ont été élevées par des syndicats, car c'est l'initiative privée qui a joué le premier rôle. Grâce à des épis d'un type particulier, les berges ont été colmatées, le chenal assuré, les profondeurs plus également réparties, le cours redressé, tout le profil du fleuve régularisé. Sur les efforts vigoureux qui ont opéré ces corrections M. Laffitte donne des informations nombreuses et précises ; il les éclaire de croquis où le lit d'un même fleuve est représenté à des époques diverses.

Mais l'homme ne dispose pas du pouvoir d'enfler à son gré le volume des eaux ni d'augmenter le tirant, non plus que de modifier un climat dont les rigueurs contrarient pendant une partie de l'année le mouvement de la navigation. Avec une persévérance, une méthode, une discipline, qui méritent tout éloge, les Allemands alors ont adapté le matériel de la batellerie à leurs fleuves : les chalands sont en acier et par leurs dimensions horizontales ils réalisent un très fort tonnage ; des vapeurs de type divers, des toueurs remorquent les trains de bateaux avec la régularité des trains sur voie ferrée ; des vapeurs brise-glace enfin, d'un modèle pratique, maintiennent libre l'estuaire des grands fleuves.

Tout cela a été l'œuvre de syndicats, d'associations très puissantes : l'association est, on le sait, une des vertus et une des forces de l'Allemagne contemporaine.

En même temps se complétait le réseau des canaux, canaux intérieurs, canaux internationaux. Le grand plan tracé de 1879 à 1882 consistait d'une part à joindre d'Est en Ouest par des transversales les fleuves de la plaine du Nord, et de l'autre à rapprocher du Sud vers le Nord, par des tracés perpendiculaires, l'Allemagne centrale de la mer. Aujourd'hui le plan est exécuté en grande partie, tant les travaux ont été ponctuellement

exécutés, tant les sociétés d'études, les comités locaux, les chambres de commerce, les gouvernements particuliers ont apporté d'ardeur à leur commune collaboration. La grande transversale par la jonction du Rhin avec l'Elbe reste entre autres à achever, c'est la colossale entreprise du Mitelland canal. Retenons que toujours la dimension des écluses a été calculée pour des bateaux d'un tonnage double des bateaux français.

L'instruction du batelier était l'objet de préoccupations égales : l'exemple donné par la Saxe se généralisa, les conditions économiques nouvelles faisaient sentir l'impérieuse nécessité de l'imiter. Des écoles spéciales ont été fondées qui décernent des brevets. M. Laffitte nous donne les programmes d'études de quelques-unes d'entre elles : à les examiner, on est porté à conclure comme lui que « le batelier allemand n'est pas un simple manœuvre, c'est aussi un industriel. Il doit connaître non seulement les usages des ports, les règlements de police des fleuves, mais encore les questions d'affrètement, d'assurances, de droit usuel, la législation spéciale qui régit sa profession, et être capable de seconder par son activité intelligente l'entrepreneur de transport ou le négociant. »

Tant d'efforts ont déjà porté leurs fruits. La batellerie allemande, des plus animées, a puissamment secondé l'essor de l'industrie, et non moins puissamment le commerce maritime. Les ports de mer sont en Allemagne les têtes de ligne d'un réseau fluvial immense. Hambourg, que son accroissement prodigieux classe le 3e port du monde, après Londres et New-York, Hambourg doit beaucoup à l'Elbe et lui manifeste sa reconnaissance en la surnommant l' « artère nourricière ». Sait-on que Hambourg dessert jusqu'à l'Autriche ? de son port franc, nous dit la Commission d'enquête de la « Loire navigable », part trois fois par semaine un service accéléré de bateaux à vapeur pour Prague : « les marchandises enfermées sous des panneaux plombés traversent toute l'Allemagne en absolue franchise de toute formalité et la première opération de douane se fait en Bohême ». Par le canal projeté jusqu'au Danube, Hambourg desservira Vienne même.

Enfin, et ce n'est pas un des traits le moins à remarquer, ce développement des transports par eau a coïncidé avec celui des transports par voie ferrée. Ceci n'a pas tué cela. Loin que la voie navigable ait été traitée en ennemie, il y a eu accord et par suite réciprocité de services ; et ne croyez pas que les chemins de fer aient réservé aux fleuves et canaux le transport des matières lourdes et encombrantes : « Les chemins de fer sont tour à tour alimentés et allégés par la batellerie dans des ports spéciaux de transbordement où la voie ferrée se soude à la voie fluviale. »

Ces questions — et combien d'autres encore ! — sont exposées par M. Lafitte avec chiffres, documents et références. D'un bout à l'autre de son enquête, il a dû, comme son lecteur, sentir une comparaison écrasante obséder son esprit. La navigation intérieure est beaucoup en Allemagne, elle est peu en France ; or elle doit être davantage : c'est une question de vie. C'est ce qu'a compris, ce que veut la société de la « La Loire navigable ». A la France, à nous tous de nous approprier l'axiome catégorique de l'Empereur d'Allemagne.

M. Fallex.

Dr Paul Sollier. — *Le Problème de la Mémoire, essai de Psycho-mécanique, 1 vol. in-8° de 218 p. Bibliothèque de Philosophie contemporaine*, Alcan, Paris, 1900.

M. le Dr Sollier, qui avait déjà consacré aux *Troubles de la mémoire* un intéressant petit volume de la *Bibliothèque médicale Charcot-Debove*, reprend dans son ensemble, et avec des vues nouvelles, le Problème de la Mémoire. Le plan général de l'ouvrage est des plus simples et des plus clairs : après un exposé critique des *idées actuelles sur le mécanisme de la mémoire* (Ch. I), M. S. procède à une minutieuse *analyse de l'acte mnésique* et des opérations essentielles qu'il comporte : fixation et conservation, évocation et reproduction, reconnaissance et localisation (Ch. II, III, IV) ; enfin il propose sa *Théorie de la Mémoire*, évolution, siège, mécanisme (Ch. V).

Les points sur lesquels psychologues et physiologistes sont d'accord, se réduisent en somme à peu de choses : on admet qu'à la suite d'une excitation des cellules de l'écorce cérébrale, il subsiste une modification permanente permettant la reproduction de la sensation. Mais quand il s'agit de préciser, le désaccord commence. Ce qui subsiste, est-ce la vibration elle-même, ou une certaine modification de l'état moléculaire de la cellule, ou enfin une différenciation et adaptation fonctionnelle ? Ce quelque chose qui demeure, faut-il le placer dans les centres de perceptions, ou dans d'autres centres, centres d'associations, lobes frontaux. Ces diverses opinions sont également défendues. Incertitude plus grande encore en ce qui concerne la reproduction et la reconnaissance. Ainsi se justifie ce mot d'Ebbinghans : tout ce que nous savons de positif sur la mémoire se borne à peu près à ceci : elle reproduit soit spontanément, soit sous certaines influences des états psychiques antérieurs.

Il m'est impossible de suivre pas à pas tout le détail, presque toujours fort ingénieux et intéressant de cet ouvrage plein de faits et d'idées. Je dois me borner à signaler les vues les plus originales, qui sont aussi, et par là même, souvent les plus aventureuses. En ce qui concerne la conservation, M. S. critique très vivement et très heureusement la théorie de la *trace-disposition* subsistant dans les centres de réception ou de perception. Il combat aussi par une argumentation mathématique qui, je l'avoue, me laisse quelques scrupules (1), la théorie de Taine-Ribot d'après laquelle chaque cellule ne recevrait et ne conserverait qu'une seule excitation. Sa conclusion est que « les impressions ne laissent aucune empreinte, aucune trace sur leur passage dans les centres sensoriels dits de perception ». Quand une cellule a cessé de vibrer dans l'influence d'une excitation, elle doit revenir à son état antérieur. Toutefois, il y a en elle quelque chose de modifié d'une manière indélébile : « Sa facilité à subir de nouveau la déformation qu'elle a subie ». L'étude des aphasies et des paraphasies, en particulier, l'aphasie amnésique (Pitres) nous montre que si la reproduction se fait par l'intermédiaire des centres sensoriels, l'évocation est la fonction d'un centre psychique distinct, et l'étude du mécanisme de l'association par contiguité, comme aussi de certains cas d'hystérie nous apprend que, parfois au moins, « l'évocation des souvenirs ne tient pas tant à la mise en jeu d'un état moléculaire déterminé qu'à la quantité de potentiel dont disposent à un moment donné les centres cérébraux. » On peut même établir expérimentalement que le siège

(1) Pour une existence de 60 ans, à raison de 15 h. de veille par jour, M. S. compte 1.242.600.000 impressions conscientes successives, sans compter les simultanées et les inconscientes.

de la conservation et de l'évocation est dans un *centre d'idéation*, situé dans la partie préfrontale du cerveau. M. S. rappelle en effet comment il a démontré (*Genèse et nature de l'hystérie*, tome I) qu'à l'anesthésie de certains organes correspond de l'anesthésie dans certains points du crâne superposés aux circonvolutions cérébrales contenant le centre fonctionnant des organes atteints. Cette méthode d'investigation permet la localisation précise du siège de la mémoire. Par là, du même coup, se trouve prouvée l'existence d'une *anesthésie cérébrale*. Et par elle s'expliquerait la reconnaissance : la différence capitale entre perception, souvenir et fiction devant être cherchée dans la direction de l'excitation, laquelle est centripète dans la perception, centrifuge dans le souvenir, à la fois centripète et centrifuge dans la fiction, l'hallucination, le rêve.

La mémoire, en résumé, tient à une activité spéciale des lobes frontaux, du *cerveau psychique*. Les impressions agissant sur l'organisme traversent les centres récepteurs et les centres d'aspiration, y produisant une modification moléculaire passagère, puis sont transmis aux centres d'idéation qui emmagasinent pour ainsi dire le courant nerveux, présentant ainsi un état dynamique dont le potentiel s'accroît à chaque envoi nouveau de courant nerveux. Que l'un de ces états dynamiques du cerveau psychique se trouve restauré, alors se trouve évoqué dans le cerveau organique (centres récepteurs) le même état moléculaire, conséquemment la représentation de l'excitation correspondante. Ce potentiel, variable pour chaque moment de notre existence, exprime l'état total de notre personnalité, et ainsi s'expliquerait que le souvenir implique conscience de la personnalité passée, et aussi la simultanéité d'évocation de souvenirs différents, et encore la loi de régression ou mieux d'involution de la mémoire. Cette notion du potentiel cérébral, et aussi le mécanisme de la transmission de certaines excitations définies à certains centres récepteurs, s'éclairent d'ailleurs par la comparaison qu'on en peut faire avec le potentiel électrique et les phénomènes de résonance électrique. De telle sorte que la mémoire ne nous apparaît pas seulement comme un phénomène physiologique, mais qu'elle peut se ramener aux lois physiques.

J'ai essayé de résumer en ce qu'elle m'a paru présenter de plus essentiel et de plus neuf cette théorie de M. S. Ce résumé, j'en ai peur, paraîtra trop obscur en plus d'un point : et cela tient sans doute à sa brièveté même, à son imperfection aussi, mais un peu, peut-être encore, à ce que le système n'est pas toujours d'une clarté parfaite. Une critique détaillée en serait à coup sûr instructive, et à certains égards facile (1). Mon intention, au reste, est surtout de faire pressentir tout l'intérêt de cet important travail. Qu'il me soit seulement permis de signaler une comparaison qu'il serait amusant d'établir entre la thèse de M. S. et celle de M. Berg-

(1) Je me demande par exemple comment M. S. conçoit cette « facilité plus grande à vibrer » qui se conserve dans les cellules des centres récepteurs, en l'absence de toute modification moléculaire permanente, alors toutefois que cette facilité provient d'une « dislocation moléculaire ». — D'autre part ce potentiel du centre psychique est-il le potentiel *total*, du cerveau psychique ou le potentiel *propre* de chaque cellule ? Dans le premier cas, les souvenirs de *toutes* les perceptions qui ont contribué à produire le potentiel devraient se restaurer quand se reproduit l'état dynamique correspondant. Dans le deuxième cas, l'objection tirée du nombre insuffisant des cellules devient plus forte encore. Enfin comment puis-je *ad libitum* restaurer tel potentiel ou tel autre ? etc.

son. Ce potentiel qui se conserve, s'accumule, revient à des états antérieurs, va éveiller dans les centres récepteurs les représentations anciennes, ne ressemble-t-il pas (traduit en langage psycho-mécaniste), à la *vitalité* de la *faculté de rappel* dont parle M. Bergson, et de l'*intention* du *souvenir pur*, à cet état *virtuel* qui nous conduit peu à peu « jusqu'au terme où il se matérialisera dans une perception actuelle », et que M. S., qui n'est peut-être pas assez psychologue, raille plus qu'il ne les discute?

P. Malapert.

Ladislas Zalesky. — *Le Pouvoir et le Droit. Philosophie du Droit objectif.* — Traduction de Mlle Balabanoff. Préface de M. L. Hennebicq (Reinwald-Schleicher, 1899, gr. in-8, 98 pages).

Dans sa préface, M. L. Hennebicq exprime le regret de voir les théories françaises, belges et même italiennes, relatives à la philosophie du droit, si souvent méconnues même par les meilleurs esprits d'Allemagne. Il essaie de combler sur ce point les lacunes de l'ouvrage de M. Zaleski, en donnant une indication sommaire des travaux de MM. de Roberty, Tarde, Ed. Picard, de Greef, Fouillée, Le Bon.

M. Zaleski étudie dans la première partie les doctrines morales de l'utilitarisme empirique, évolutionniste et néo-darwiniste. Puis, dans une deuxième partie, il fait le rapide exposé des travaux, allemands pour la plupart, qui se rattachent aux diverses écoles, historique et réaliste, laissant délibérément dans l'ombre toutes les autres théories du droit (droit naturel ou théories métaphysiques). L'influence considérable de Ihering n'empêcha pas le développement de l'Ecole historique dont le *credo* avait été formulé par Savigny (continuité du développement du droit correspondant à celui de la langue). Cette école « a rejeté l'idée du droit naturel et immuable, et l'idée d'un établissement arbitraire du droit, dont la source est pour elle, dès lors, la convention générale de toute une nation, s'exprimant directement dans le droit coutumier ou indirectement dans la législation ». Mais « les idées de l'école historique sont souvent surannées et même fausses ; sa théorie générale du droit va être remplacée par la nouvelle théorie utilitaire évolutionniste » (p. 68).

La troisième partie du livre est l'esquisse d'une théorie de ce genre. « Il n'existe pas deux formes du droit : la loi et le droit coutumier » (p. 70). Il y a corrélation entre la loi et le droit coutumier. La loi est une forme supérieure, le droit coutumier « une forme inférieure, un degré de transition entre la morale et le droit » (p. 81). Les deux domaines de la morale et du droit tendent de plus en plus à fusionner. L'avenir devra réaliser la correspondance exacte des prescriptions de la loi avec les prescriptions de la morale, et tendre à la disparition de toute contrainte.

G.-L. Duprat.

Jacques Lourbet. — *Le Problème des sexes.* — 1 vol. in-8, de la Bibl. sociol. intern., Giard et Brière, 1900, 301 pages.

« La science contemporaine ne peut, au nom d'aucun principe absolument établi, affirmer l'incurable infirmité de la femme » (p. 295). Telle est la conclusion légitime des 160 premières pages de cette étude. Le

matriarcat n'est pas la forme primitive de l'existence familiale ; il n'y a pas eu au début de toute société humaine, un stade de promiscuité des sexes, l'homme a eu dès le début sur la femme une supériorité, qu'il tenait de sa force physique plus grande, mais qui disparut à mesure que la puissance maritale devenait prédominante (pp. 11-41). Lombroso a eu tort de dénier à la femme une sensibilité aussi grande, aussi féconde, au point de vue du développement intellectuel, que celle de l'homme.

D'autre part, « la prétendue *excitabilité exagérée*, qu'Ottolenghi attribue à la femme, s'évanouit à l'analyse, c'est un pur mirage verbal » (p. 48). Le développement des aptitudes sensorielles ne correspond pas toujours au développement total de l'intelligence (pp. 49-57). Le poids et le volume du cerveau, inférieurs il est vrai chez la femme, ne sont pas des indices scientifiques de la valeur intellectuelle (pp. 52 73). Si la femme a moins d'aptitudes pratiques que l'homme, elle le doit bien plutôt à l'éducation, à l'hérédité, aux conditions défavorables dans lesquelles elle s'est trouvée placée, qu'à une infériorité naturelle (pp. 74-121). Si comme le prétend Lombroso, il y a opposition entre la maternité et une haute culture intellectuelle, esthétique et morale, il ne faut pas oublier que les périodes de prétendue débilité mentale correspondant aux fonctions de la reproduction sont relativement courtes, et que d'ailleurs il n'est pas nécessaire que toutes les femmes soient vouées à la fonction reproductrice (pp. 122-161).

Tout le reste de l'ouvrage nous parait moins intéressant, d'une composition hâtive, d'une moindre portée objective. L'auteur y montre que l'émancipation de la femme ne compromettrait en rien la cause de la civilisation, que l'amour « doit se spécifier au profit de la raison », que la femme peut jouer un rôle considérable dans « l'assainissement physique et mental de la race ». Cependant il ne désire pas que le droit de suffrage et l'éligibilité soient conférés immédiatement à toutes les femmes ; il veut plutôt voir établir des « équivalences » qu'une égalité des deux sexes. Bref, il fait souhaiter que la cause de la femme ne soit pas définitivement jugée sur le simple vu des pièces défavorables qu'apporte le passé, car l'avenir pourrait amener une revision du procès.

G.-L. Duprat.

Dr Ludwig Stein. — *An der Wende der Jahrhunderts, Versuch einer Kulturphilosophie*, Fribourg, — Leipzig et Tubingen, Mohr, 1899, 1 vol. gr. in-8, 415 pages.

L'auteur de *Sozialphilosophie*, a réuni sous ce titre vingt articles publiés dans des revues diverses et dont les plus importants sont : III. Le Principe de l'évolution dans l'histoire de l'Esprit humain (pp. 47, 77) ; X. Nature et fonction de la Sociologie (pp. 167-201) ; XI. La société humaine, problème philosophique (pp. 202-230) : XIII. Ethique darwiniste et Ethique socialiste (pp. 242-254) ; XV. La pédagogie expérimentale (pp. 272-286) ; XVI. L'anarchie de la pensée (pp. 287-299) ; XVII. L'anarchie du sentiment (pp. 300-331) ; XX. Rôle politique et social du xxe siècle (pp. 380-415).

Les différentes questions sont traitées au point de vue d'un « criticisme évolutionniste et d'un optimisme social dérivé de cette conception philosophique du monde » (p. 6). Le principe déterminant de l'Histoire de

l'Esprit Humain est celui d'une finalité immanente à l'évolution (p. 77). La sociologie doit, comme l'a dit M. Durkheim, tendre à déterminer les devoirs sociaux, à donner des impératifs à la conduite humaine » (p. 196). En tant que science, elle doit « s'occuper des intérêts éternels de l'espèce humaine » (p. 201). Or ce n'est plus le monde, mais la société humaine qui devient le problème central de la philosophie moderne. Cette philosophie prendra de plus en plus pour base la sociologie même. C'est pourquoi la pédagogie de l'avenir devra être non plus spéculative et dialectique, mais fondée sur les connaissances biologiques et expérimentales. « Le travail de pédagogie sociale du prochain siècle consistera en une éducation méthodique de la volonté sociale ». Si le dernier siècle se termine par une période de clarté politique et religieuse, le siècle présent nous permet d'entrevoir à sa fin une aurore de rénovation sociale.

G.-L. Duprat.

Herbert B. Adams. — *Public Educational Work in Baltimore.* — Johns Hopkins University Studies-série XIII, n° 12, in-8° 47 pages, décembre 1899.

La « Johns Hopkins University », a depuis sa fondation même en 1876, offert d'une façon continue et systématique au public de Baltimore, des conférences, des lectures, des moyens d'éducation populaire de toutes sortes. L'œuvre d'extension universitaire se poursuit dans les différents quartiers de la ville, depuis 1887, avec le plus grand succès, devant un auditoire variant de 150 à 1.000 personnes. Une association de 1.500 auditeurs s'est formée autour de l'œuvre, composée entièrement d'instituteurs, d'institutrices, et de « Kindergarten teachers » ; on y fait en commun des lectures scientifiques et pédagogiques.

G.-L. Duprat.

Karl Marx. — *La Commune de Paris*, traduction, préface et notes par Ch. Longuet. — Paris, G. Jacques (*Biblioth. d'études socialistes*), 1901. In-18, LIII-141 p.

Sous ce titre qui n'est qu'en partie exact, M. Longuet réunit les traductions de divers morceaux d'un réel intérêt : 1° le manifeste de l'Internationale sur la guerre franco-allemande (27 juillet 1870) ; 2° le manifeste publié après Sedan (9 septembre) ; 3°, et surtout, *la Guerre civile en France*, adresse du Conseil général de l'Internationale, publiée en anglais en juin 1871, et dont le principal auteur est Karl Marx. On aimerait à lire ces trois documents dans l'ordre chronologique ci dessus indiqué, tandis que M. L. nous donne les deux premiers en appendice, conformément à l'édition allemande de 1891 (1); il reproduit également l'introduction mise en tête de cette édition par Engels. Il éclaire ces textes par des notes intéressantes, parfois autobiographiques, en particulier sur la mort de Flourens.

Henri Hauser.

(1) M. Longuet ne nous renseigne pas suffisamment sur l'histoire du texte. Il n'a pas — ce qui est un tort — collationné le texte de 1891 avec le texte de 1871. Il donne l'introduction d'Engels d'après une traduction de M. Ed. Berth.

REVUES ÉTRANGÈRES

Hochschul Nachrichten

Hgg. von Dr Paul von SALVISBERG

Heft 136, *janvier 1902* ; Heft 137, *février 1902* ; Heft 138, *mars 1902.*

Rektor Professor E. Hjolt (aus der Inskriptions rede) : *Les femmes à l'Université en Finlande.* — 1° L'orateur montre tout d'abord comment les femmes sont parvenues en Finlande à forcer les portes des Universités, qui ne leur furent, à vrai dire : « jamais complètement fermées », puisque l'an 1870 vit « une étudiante » ; mais elles ne possédaient pas le « droit à l'inscription ». Un essai dans ce sens tenté en 1872 échoua. Nouvelle tentative en 1878, sur la proposition du poète Z. Topelius qui fut toujours un féministe – à laquelle le roi répondit — en 1882 seulement — par un refus mitigé. Mais par suite de la création des « Mischschulen » (1890), grande affluence d'étudiantes — 215 en 1897 — qui, enhardies par leur nombre, réclament et obtiennent (11 juillet 1901) le droit d'être étudiant au même titre que leurs collègues masculins ;

2° Ce sont les « Mischschulen » et les cours secondaires de jeunes filles qui ont accru le nombre des étudiantes : 19 avant 1890, 158 de 1890 à 1895, 572 de 1896 à 1901. Il en résulte que le type de l'étudiante s'est quelque peu modifié : les portes étant largement ouvertes, les nouvelles arrivantes n'ont plus les dons exceptionnels et la force de caractère de leurs devancières. Beaucoup ne suivent pas les cours, beaucoup interrompent leurs études et se marient, peu affrontent les examens (12 0/0 en 1896). Il n'en résulte pas moins un gain pour le pays par suite de l'élévation du niveau de culture, car de façon générale les étudiantes « font honneur à leurs études, à leurs maîtres et à l'Université. »

3° Etudiants et étudiantes ont entre eux d'excellentes relations : leur conduite est exemplaire. Elles font partie des corporations, prennent part aux réjouissances et le ton de celles-ci se ressent de leur présence. L'étudiante « qui se dispense de son sexe » et affecte des allures garçonnières est inconnue en Finlande. Conclusion : L'exemple de notre Uni-

versité et de ses étudiantes doit éclairer les pays qui n'ont pas encore permis aux femmes l'accès des Universités.

Œstreich. — *Zur Universitätsfrage.* — La faculté de philosophie de Vienne publie un « rapport motivé » qui est un véritable acte d'accusation pour les pouvoirs responsables : la première Université d'Autriche manque de tout. De tous les laboratoires, *deux seulement* occupent les bâtiments construits spécialement pour eux. L'Institut de physique occupe depuis 53 ans un local loué provisoirement. Le Muséum botanique n'a ni eau, ni gaz ; les étudiants travaillent au milieu de tas de livres, de bottes d'herbes, de lampes à alcool : d'où un danger continuel pour eux. Partout mauvais éclairage, mauvaise ventilation. Le directeur des études pédagogiques doit, pour se rendre dans son cabinet de travail, passer dans l'antichambre des « cabinets ». Faute de catalogue exact ou de fiches, la bibliothèque est inutile, etc... « N'est-ce pas profondément honteux, ajoute le rapport, qu'aux yeux du ministre des finances, le temple de la science ne vaille pas quelques florins ! »... Et pendant ce temps, continue-t-il, les députés s'injurient à faire rougir les dames de la halle... et la mainmorte compte des milliards...

K. Fr. (1). — *Religion, politique et science à l'étranger.* — L'auteur constate que la question de la *liberté d'enseignement* est partout à l'ordre du jour et donne fort à faire aux gouvernements, là surtout où se fondent de nouvelles Universités, dites « catholiques ».

1° L'Irlande, où le personnel du Trinity Collège est déjà en majorité catholique, où le Royal Collège est dirigé par des jésuites, voudrait encore une « Université catholique, c'est-à-dire purement sous le contrôle clérical. Or le programme, formulé par l'archevêque de Dublin, est celui-ci : « Actuellement ils ne s'attaquent qu'au gouvernement, donnez-leur plus d'instruction, et ils s'attaqueront à l'Eglise ». Que les Irlandais se rappellent le mot dit en 1857 par le Sénat de l'Université de Tubingue : « Un professeur qui ne peut enseigner que ce qui est agréable à une secte religieuse ou autre, prostitue sa fonction et n'appartient plus à la science : « Seulement le cléricalisme est fort, il triomphera » ;

2° Amsterdam aussi veut une « Université catholique, et le catholicisme est fort parce qu'il s'adresse, non à la raison, mais à l'imagination et au fanatisme. Déjà le gouvernement paraît fatigué : le cléricalisme vaincra » ;

3° En France, le cléricalisme est tout-puissant dans l'enseignement secondaire et supérieur ; d'ailleurs quelles que soient leurs études, les jeunes gens « bien élevés » suivent le chemin que leur montrent les grands écrivains Coppée, Bourget, Huysmans ;

4° En Espagne et Portugal, également deux partis en présence : ceux qui veulent que le dogme prime la science, et ceux qui veulent séparer la science de la religion. Mais le « cléricalisme est le plus fort : il vaincra » ;

(1) Nous rappelons que les articles des *Revues* sont analysés dans leur teneur, pour renseigner nos lecteurs sur ce qui s'écrit à l'étranger, non pour leur donner des indications dont l'exactitude ait été vérifiée par l'étude des questions elles-mêmes *(N. de la Réd.)*.

5° En Grèce, les derniers troubles (traduction de la Bible) ont montré la puissance du cléricalisme et le fanatisme qu'il a semé ;

6° En Russie, la haine des Russes pour les juifs est bien connue et toujours le gouvernement est contre eux : c'est que là encore le cléricalisme est tout puissant et que ce sont les juifs qui mènent la lutte contre ses doctrines étroites.

Un professeur de l'Université de Colombia, disait que les Etats-Unis n'avaient pas encore « réalisé » la liberté d'enseignement, parce que beaucoup d'institutions comprennent par là, seulement la liberté d'enseigner ce qui plait à ceux qui paient et détiennent le pouvoir.

L'auteur conclut par le mot d'un autre américain, Schnerman : « Une liberté pleine et entière, absolue, est l'âme de l'Université ».

G.

Revue pédagogique hongroise

M. François Kemény, bien connu des lecteurs de cette *Revue*, vient de fonder une *Revue pédagogique hongroise*, rédigée en allemand et en français. Le but de cette publication est « de mettre l'étranger au courant du mouvement qui se fait dans le domaine des écoles et de fournir des moyens d'information à tous les pays civilisés ». Les trois premiers fascicules nous apportent une foule de renseignements sur les trois ordres d'enseignement. Ils nous font connaître l'organisation des *Ecoles maternelles en Hongrie*, celle des *Ecoles normales de l'enseignement primaire* et des *Bibliothèques scolaires et populaires*, puis les *Nouveaux programmes d'études des écoles supérieures de jeunes filles*; ils donnent, en outre, des extraits très intéressants du *Rapport sur le budget de l'Instruction publique* et de la *Statistique du ministère de l'Instruction publique*, nous initient aux dernières *Réformes du doctorat de médecine* et des *Ecoles de droit*, nous apprennent que M. Wlassics vient de substituer, pour le baccalauréat, au *thème* latin la *version* latine, comme cela se pratique en France. Les écoles de commerce, l'éducation physique et surtout les écoles de la capitale ne sont pas oubliées. La Croatie et la Slavonie y sont également étudiées au point de vue scolaire.

Nous souhaitons à cette *Revue*, très vivante et très bien informée, le succès qu'elle mérite.

Six fascicules par an ; éditeur Robert Lampel (Wodianer et fils, Budapest).

J. K.

LIVRES DÉPOSÉS AU BUREAU DE LA REVUE

Maxime Collignon et Louis Couve, *Catalogue des vases peints du Musée national d'Athènes*, Paris, Fontemoing. — E. Caillemer, *L'enseignement du droit à Lyon avant 1875*, Lyon, Rey. — David Schloss, *Les modes de rémuneration du travail*, traduit par Charles Rist, Paris, Giard et Brière. — Paul Eltzbacher, *L'Anarchisme*, traduit par Otto Karmin. — Félix le Dantec, *L'unité dans l'être vivant, Essai d'une biologie chimique*, Paris, Alcan. – Frédéric Queyrat, *La logique chez l'enfant et sa culture, étude de psychologie appliquée*, Paris, Alcan. — Georges Lechalas, *Etudes esthétiques*, Paris, Alcan. — Antoine Thomas, *Mélanges d'étymologie française*, Paris, Alcan. — M. Roustan, *Les genres littéraires, l'Eloquence*, Paris, Delaplane. — Lewis Einstein, *The Italian Renaissance in England*, New-York, The Columbia University Press. — Emile Roy, *Etudes sur le théâtre français du XIV*[e] *et du XV*[e] *siècle*, Paris, Rousseau. — F. Pillon, *L'année philosophique 1901*, Paris, Alcan. — A. Kleinsclausz, *L'Empire carolingien, ses origines et ses transformations*, Paris Hachette. — E. Dreyfus-Brisac, *Un faux classique*, Nicolas Boileau, Paris, Calmann Lévy. — J.-J. Van Biervliet, *Causeries psychologiques*, Paris, Alcan. — G. Weill, *La France sous la monarchie constitutionnelle*, Paris, Société française d'éditions d'art. — A. Aulard, *Eléments d'instruction civique*, Paris, Cornély. — A. Bayet, *Leçons de morale*, Paris, Cornély. — W.-G. Aston, *Littérature japonaise*, Paris, Colin. — G. Giroud, *Observations sur le développement de l'enfant*, Paris, Schleicher. — E. Goblot, *Justice et liberté*, Paris, Alcan. — Paul Lapie, *Logique de la volonté*, Paris, Alcan. — P. Laband, *Le droit public de l'Empire allemand*, Paris, Giard et Brière.

Xavier Léon, *La Philosophie de Fichte, ses rapports avec la conscience contemporaine, préface de M. Boutroux*, Paris, Alcan. — Columbia Unversity Quarterly, *vol. IV, 2 march 1902*. — Columbia University, *Catalogue 1901-1902*. — Henri Marion, *L'éducation des jeunes filles*, Paris, Colin. — Board Of Education *Special Reports on Educational Subjects, vol. VIII, Education in Scandinavia, Switzerland, Holland, Hungary, etc.*, London, 1902. — Maurice Lair, *L'impérialisme allemand*, Paris, Colin. — Léon Bourgeois, *Solidarité*, 3[e] édition, Paris, Colin. — Charve, *Rapport général sur la situation de l'Université d'Aix-Marseille*, 1900-1901. — Albert Lafontaine, *Le plaisir d'après Platon et Aristote*, Paris, Alcan. — Georges Frémont, *Les principes ou Essai sur le problème des destinées de l'homme*, Paris, Bloud. — Ch. V. Langlois, *Questions d'histoire et d'enseignement*, Paris, Hachette.

C. F. Bastable, *La théorie du commerce international*, traduit par Sauvaire-Jourdan, Paris, Giard et Brière. — Georges Jellinek, *La déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, traduit par Georges Fardis, avec une préface de M. F. Larnaude, Paris, Fontemoing. — A. Lichtenberger, Maurice Wolf, Sagnac, Cahen, Lévy-Schneider, *L'œuvre sociale de la Révolution française*, avec introduction par Emile Faguet, Paris, Fontemoing. — Th. Bentzon, *Femmes d'Amérique*, Paris, Colin. - Twenty-Seventh *annual Report of the Minister of State for Education for the Thirty second year of Meiji*, 1899, Tokyo, Japan. — Edward Lee Thorndike, *Notes on Child Study*, Macmillan and C°, New-York, Mayer and Muller, Berlin. — Annuaire de la Correspondance interscolaire, Stead, Mieille et Martin Hartmann, London. — Henry Thedenat, *Une carrière universitaire*, Jean-Félix Nourrisson, Paris, Fontemoing. — Ministère *de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Statistique de l'enseignement supérieur*. Paris, Imprimerie Nationale. — Elsie W. Clews, *Educational Legislation and Administration of the colonial Governments*, Macmillan and C°, New-York, Mayer und Muller, Berlin. — Fr. Drtina, *Krestanstvi Jeho Vznik, Ideova podstata a histor Vyvoy do Ottova slovniku Nauchneho*, Praze, Otty. — A. Luchaire, L. Halphen, G. A. Huckel, *Mélanges d'histoire du Moyen-Age*, Paris, Alcan. — Caillemer, *L'enseignement du droit à Lyon avant 1875*, Lyon, Rey. — J. Marchand, *L'Université d'Avignon aux* XVIIe *et* XVIIIe *siècles*, Paris, Picard. — Gustave Fougères, *La vie publique et privée des Grecs et des Romains*, 2e édition, Paris, Hachette. — Paul Collinet, *L'Ancienne Faculté de droit de Douai, 1562-1793*. — Carlo Giussani, *Clinamen e Voluntas (Estratto della Rivista di Filologia e d'Istruzione Classica)*. — D[r] Jules Collard, *Essai sur l'hygiène dentaire publique*, Paris. Steinheil. — D. Jordell, *Répertoire bibliographique de la librairie française*, Paris, Nilson. — D[r] Charles Godon, *L'école dentaire, son histoire, son action, son avenir*, Paris, J. B. Baillière. — Carlo F. Ferraris, *Gli inscritti nelle Universita e negli Istituti superiori del regno nel sessennio scolastico dal 1893-94 al 1898 99*. — Joyau, *La chaire de philosophie à la Faculté des lettres de Clermont*, 1855-1893, Clermont-Ferrand, G. Mont-Louis. — Antonin Deloume, *Aperçu historique sur la Faculté de droit de l'Université de Toulouse, maîtres et écoliers de l'an 1228 à 1900*, Toulouse, Privot. — Lévy-Schneider, *Le Conventionnel Jeanbon Saint-André*, Paris, Alcan. — Adolphe Prins, *L'Education générale et la formation de l'esprit moderne*, Bruxelles, Lambertin. — D[r] Joaquim Bagueira Leal, *O Despotismo sanitario peirante a medicina*, Rio-de-Janeiro. — Extraits des programmes et règlement de la commission de lectures systématiques, Moscou, Liesner et A. Goeschel. — Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, *Rapports des conseils des Universités pour l'année scolaire 1899-1900*, Paris, Imprimerie nationale. — Conseil de l'Université de Paris, Conseil académique, *Rapport sur la situation de l'enseignement supérieur en 1899-1900, Rapports des doyens de Facultés, des directeurs de l'Ecole de pharmacie de Paris et de l'Ecole préparatoire de Reims*. Paris, Delalain, 1901.

Gustave Reynier, *La vie universitaire dans l'ancienne Espagne*, Paris, Picard. — S. Karppe, *Essais de critique et d'histoire de philosophie*, Paris, Alcan. — Jean Jaurès, *De la réalité du monde sensible*,

Paris, Alcan. — *The Tokyo imperial university Calendar*, 1901-1902. — M. Dugard, *De la formation des Maîtres de l'Enseignement secondaire à l'étranger et en France*, Paris, Colin. — A. Kleinclausz, *L'Empire carolingien, ses origines et ses transformations*, Paris, Rousseau. — Woodrow Wilson, *L'Etat, avec préface de L. Duguit et traduction française de J. Wilhelm*, 2 vol., Paris, Giard et Brière. — A. Hamilton, J. Jay, J. Madison, *Le Fédéraliste avec introduction de G. Jèze et préface de A Esmin*, Paris, Giard et Brière. — A. Lombard, *Constantin V, empereur des Romains 740-775 avec préface de Ch. Diehl*, Paris, Alcan. — P. L. Couchoud, *Benoît de Spinoza*, Paris, Alcan. — *Congrès International de l'Enseignement moyen officiel de Belgique*, Tournai, Decallonne-Liagre. — *Annales Internationales d'Histoire, Congrès de Paris 1900*, 6 vol., Paris, Colin. — A. Bauer, *Les classes sociales*, Paris, Giard et Brière. — E. von Böhm-Bawerk, *Histoire critique des théories de l'intérêt du capital, traduit par J. Bernard*, Paris, Giard et Brière. — G. Gatté, *le socialisme et l'agriculture avec introduction de G. Sorel*, Paris, Giard et Brière. — V. Pareto, *Les systèmes socialistes*, Paris, Giard et Brière. — Nicolas-On, *Histoire du développement économique de la Russie depuis l'affranchissement des serfs*. — G. Combastel, *Eléments d'hygiène pratique à l'usage des Ecoles normales des instituteurs et des familles*, Paris, Société d'éditions scientifiques et littéraires. — W. Thomas, *Le poète Young, 1683-1765, Etude sur sa vie et ses œuvres*, Paris, Hachette. — *Mélanges Léonce Couture 1832-1902*, Toulouse, Edouard Privat. — Henri Weil, *Etudes de littérature et de rythmique grecques*, Paris, Hachette. — *Congrès des associations régionales et locales des professeurs de l'Enseignement secondaire public*, Paris, Colin. — P. Dubois, *Cousin, Jouffroy, Damiron, souvenirs, etc.*, Paris, Perrier. — R. D. Roberts, *Education in the ninetteenth century Cambridge, at the university press*. — Dr Gustave Le Bon, *Psychologie de l'Education*, Paris, Flammarion. — Eugène Blum, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, Paris, Alcan. — A. Aulard, *Paris pendant la réaction thermidorienne et sous le Directoire*, tome V, Paris, Cerf. — J. Kont, *Etude sur l'influence de la littérature en Hongrie, 1772-1796*, Paris, Leroux. — Rafael Altamira, *Psicologia del pueblo español Barcelona, Antonio Lopez*, Madrid, Fernando Fé. — A. Posada, *Litteratura y problemas de la sociologia, Barcelona, Antonio Lopez*, Madrid, Fernando Fé. — Louis Leger, *Le monde slave*, Paris, Hachette. — Meneau et Wolfromm, *Der Frühling*, Paris, H. Didier. — M. Roustan, *La Lettre*, Paris, Delaplane. — F. Paulsen, *Die deutschen Universitaeten*, Berlin, A. Asher et Cie. — René Leblanc, *Rapport sur l'Education de l'enfant. Enseignement primaire. Enseignement des adultes*, Paris, Imprimerie Nationale. — E. de Roberty, *Frédéric Nietzsche*, Paris, Alcan.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

MM.

. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, Président.
Darboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
Larnaude, prof. à la Faculté de Droit. Secrétaire-général.
Lafayette, maître de conférences à l'École Normale supérieure, sec.-gén.-adj.
Aulard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Bernès, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
Berthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.
G. Blondel, docteur ès lettres.
Émile Bourgeois, maître de conférences à l'École Normale et à l'École libre des sciences politiques.
Boutmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
Boutroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
Brouardel, de l'Institut, professeur à la Faculté de Médecine.
Daguin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
Dastre, professeur à la Faculté des Sciences.
Jules Dietz, avocat à la Cour d'appel.
Dr Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
Edmond Dreyfus-Brisac.
Egger, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
Esmein, professeur à la Faculté de droit.
Flach, professeur au Collège de France.
Gariel, professeur à la Faculté de médecine.
Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux-Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
Louis Legrand, correspondant de l'Institut, cons. d'État.
Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
Moissan, de l'Institut, prof. à l'École de pharmacie.
Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
Edmond Perrier, de l'Institut, directeur du Muséum.
Perrot, de l'Institut, directeur de l'École normale supér.
Picavet, maître de conférences à l'École des Htes Études.
Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Dr Regnard, directeur de l'Institut agronomique
Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'École des sciences politiques.
Tannery, maître de conférences à l'École Normale supérieure.
Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

CORRESPONDANTS DÉPARTEMENTAUX ET ÉTRANGERS

Altamira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr P. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (États-Unis).
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
De Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchrler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
César-Bru, professeur à l'Université, Aix-Marseille.
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Dessertaux, professeur à l'Université de Dijon.
Drtina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mr Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orleans*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Giner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Real-Gymnase de Würzbourg.
Dr Launhardt, recteur de l'École technique de *Hanovre*.
L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen, *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'École de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nældeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rowland Hamilton, publiciste à *Londres*.
H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. Sacerdoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'École cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift für Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).
Xénopol, recteur de l'Université de Jassy, correspondant de l'Institut.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIÈME ANNÉE. — VOL. XLIV. — N° 9. — 15 SEPTEMBRE 1902.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS
LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ
A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS
20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

AU JAPON (1)

Dès que le Japon se fut ouvert aux étrangers, l'organisation scolaire devint un des principaux soucis du gouvernement. D'abord on avait fait des emprunts, en plusieurs points, aux systèmes d'éducation occidentale ; mais après beaucoup de vicissitudes, provenant de la nécessité de s'adapter aux circonstances, aux besoins et aux tempéraments nationaux, cette organisation s'est développée assez vigoureusement, quoiqu'elle soit encore jeune, comparée à l'organisation scolaire de puissances telles que la France, l'Allemagne et l'Angleterre. Il y a, entre autres, une institution qui a été créée depuis peu d'années et qui ressemble à celle qui depuis longtemps est établie en France, c'est le Conseil supérieur de l'Instruction publique. Comme ce Conseil a été établi sur le modèle de celui qui existe en France, il est assez intéressant, pour les lecteurs français, de savoir comment il s'est créé, comment il a été organisé, comment il fonctionne actuellement.

Ce qui amena la création de ce Conseil, c'est que plusieurs éducateurs éminents insistaient sur ce que les matières pédagogiques, d'un intérêt permanent pour le pays, devraient être déterminées par une délibération commune de tous les membres qui représentent les diverses branches de l'enseignement, et que pour cela un Conseil supérieur devrait être établi auprès du Ministère de l'Instruction publique. Pendant quelque temps, la création

(1) Cet article nous a été envoyé de Tokio par un de ceux qui sont le mieux renseignés sur l'enseignement au Japon *(N. de la Réd.)*.

de ce Conseil fut une question à l'ordre du jour et même très activement débattue à la Chambre des Pairs et à la Chambre des Représentants. En 1896 le marquis Hachisuka avait l'honneur, comme ministre de l'Instruction publique, de signer un décret impérial ordonnant la création du Conseil. Cependant beaucoup de choses laissaient à désirer pour sa composition et ses attributions. Après quelques modifications dues aux efforts de M. Hamao, ministre qui succéda au marquis Hachisuka, le Conseil a été complètement refondu en 1898 sur la proposition d'un nouveau ministre M. Toyama, en ce qui concerne sa composition et ses attributions De plus le ministre actuel M. Kikuchi a introduit en août 1901 quelques nouvelles modifications relatives à la composition du même Conseil. Voici les dispositions principales du règlement actuel :

Art. I. — Le Conseil est soumis à la surveillance du Ministre de l'Instruction publique.

Art. II. — Il discute, sur la proposition du Ministre, les principaux points des sujets ci-dessous énumérés :

1. Fondation ou suppression des universités impériales, des écoles et des bibliothèques entretenues par l'Etat et dépendant du Ministère de l'Instruction publique.
2. But de l'éducation, programmes, état matériel et direction des écoles.
3. Obligation de l'enseignement primaire pour les enfants de 6 à 14 ans; rétribution scolaire dans les écoles primaires.
4. Surveillance de l'enseignement.
5. Livres classiques des écoles.
6. Titres de capacité des fonctionnaires des écoles.
7. Sujets divers que le Ministre juge à propos de présenter aux délibérations du Conseil.

Art. III. — Le Conseil peut présenter ses vues à l'un quelconque des Ministères sur toute question intéressant l'instruction publique.

Art. IV. — Le Conseil se compose des membres ci-dessous énumérés :

1. Les Directeurs de l'Ecole des nobles et de l'Ecole des filles nobles, le Directeur général du Musée Impérial.
2. Le Directeur de l'Administration locale au Ministère de l'Intérieur.
3. Un délégué du Ministère de la Guerre et un délégué du Ministère de la Marine, choisis parmi les officiers spécialement chargés de l'instruction dans l'armée et la marine.
4. Tous les Directeurs et deux Inspecteurs généraux de l'enseignement au Ministère de l'Instruction publique.
5. Le Directeur des Affaires agricoles et le Directeur des Affaires commerciales et industrielles au Ministère de l'Agriculture, du Commerce et de l'Industrie.

6. Tous les Recteurs des Universités impériales, un Doyen d'une Faculté de Droit, un Doyen d'une Faculté de Médecine, le Doyen de la Faculté de l'Industrie, le Doyen de la Faculté des Lettres, le Doyen de la Faculté des Sciences, le Doyen de la Faculté de l'Agronomie, le Doyen de la Faculté des Sciences et de l'Industrie.

7. Les Directeurs de l'Ecole Normale Supérieure de garçons, de l'Ecole Normale Supérieure de filles, de l'Institut d'Agronomie de Sapporo, et de l'Ecole Supérieure de Commerce ; un Directeur d'une Ecole supérieure de l'Industrie, un Directeur d'un Lycée supérieur, un Directeur d'une Ecole spéciale de Médecine ; les Directeurs de l'Ecole des Langues Etrangères de Tokio, de l'Ecole des Beaux-Arts de Tokio, et du Conservatoire de Musique de Tokio.

8. Le Directeur de la Bibliothèque impériale.

9. Le Principal du Lycée secondaire de garçons dépendant de l'Ecole Normale Supérieure de garçons, et le Principal du Lycée secondaire de jeunes filles dépendant de l'Ecole Normale Supérieure de filles.

10. Le Directeur de l'Ecole de la Marine Marchande.

11. Deux Inspecteurs départementaux de l'enseignement.

12. Deux Directeurs d'une Ecole Normale primaire.

13. Deux Directeurs d'un Lycée secondaire public de garçons.

14. Un Directeur d'un Lycée secondaire public de filles.

15. Trois Directeurs d'une Ecole professionnelle publique.

16. Quatre Directeurs d'une Ecole libre.

17. Le Président de l'Académie de Tokio.

18. Le Président du Conseil d'Hygiène scolaire au Ministère de l'Instruction publique.

19. Sept personnes au plus choisies parmi les plus savantes et les plus expérimentées en matière d'enseignement.

En outre le Ministre peut, s'il le juge nécessaire, adjoindre au Conseil quelques membres à titre provisoire.

Les membres du Conseil qui n'en font pas partie de droit, et les membres adjoints à titre provisoire sont nommés en Conseil de Cabinet sur la proposition du Ministre de l'Instruction publique. Toutefois, pour les membres désignés aux numéros 12, 13 et 14 du premier paragraphe, le choix du Ministre devra s'arrêter sur les candidats élus en double par le corps des directeurs des écoles indiquées dans les numéros précédents.

Art. V. — Le Ministre peut toujours, s'il le juge nécessaire, faire assister provisoirement au Conseil des hauts fonctionnaires, mais seulement avec voix consultative.

Art. VI. — Le Président et le Vice-Président du Conseil sont nommés par l'Empereur parmi les membres sur la proposition du Ministre.

Si le Président et le Vice-Président se trouvent empêchés, le Président désigne pour le remplacer un des membres du Conseil.

Art. VII. — Le mandat des membres qui n'en font pas partie de droit expire au bout de trois ans.

Lorsque des membres dont la durée du mandat est fixée viennent à manquer, les remplaçants ne sont nommés que pour la durée du mandat qui restait à remplir aux prédécesseurs.

Art. X. — Le Conseil tiendra chaque année une session ordinaire. Il pourra, si on le juge nécessaire, être convoqué en session extraordinaire.

Les dates d'ouverture et de clôture des sessions seront fixées par le Ministre.

Par l'exposé qui précède de sa composition et de ses attributions, on peut voir en quoi le Conseil ressemble ou diffère de celui de France. Le nombre des membres (excepté ceux qui sont adjoints à titre provisoire) étant de 58, est un peu plus élevé que celui du Conseil français. Quant au recrutement des membres, l'élection est moins employée dans le Conseil japonais. En effet, pour 39 membres élus dans le Conseil français, il n'y en a que 5 dans le Conseil japonais (numéros 12, 13 et 14 du premier paragraphe de l'article IV). Les inspecteurs primaires et les instituteurs et institutrices ne font pas partie du corps électoral chargé d'élire les membres ou ne sont pas éligibles, contrairement à ce qui se passe en France. Le législateur japonais a cru sans doute que l'intérêt du personnel de l'enseignement primaire serait suffisamment représenté par les directeurs des écoles normales primaires et supérieures, par les inspecteurs départementaux, etc. De plus, le Conseil japonais n'a pas de section permanente, ce qui établit une différence bien notable entre les deux Conseils. Dans quelques milieux, on a beaucoup parlé de la nécessité de créer une section permanente ; mais nous croyons que le projet ne sera pas réalisé ou du moins qu'il attendra longtemps. Le Directeur de l'Administration locale au Ministère de l'Intérieur, le Directeur des Affaires agricoles et le Directeur des Affaires commerciales et industrielles ont été ajoutés à la suite de modifications nouvelles apportées par le ministre actuel. Ce sont des membres qui ne figurent pas en France dans le Conseil. La présence du Directeur de l'Administration locale paraît rationnelle, car, au Japon, les dépenses des enseignements primaire et secondaire sont soldées en grande partie par les communes et les départements. Les préfets ont donc un rôle fort important dans la surveillance des écoles, et de ce fait le Directeur de l'Administration locale a sa place désignée au Conseil. Comme au Japon l'enseignement agricole, commercial et industriel relève du Ministère de l'Instruction publique, c'est aussi avec raison qu'on a fait entrer au Conseil le Directeur des Affaires agricoles et le Directeur des Affaires commerciales et industrielles.

Quant aux attributions, le Conseil japonais n'est qu'un Conseil administratif et pédagogique et non point à la fois un tribunal comme le Conseil français.

Quelles que soient ces différences, nous espérons que le Conseil japonais, encore jeune, rendra autant de services à l'enseignement que son aîné de France. Le ministre actuel M. Kikuchi a convoqué pour la sixième session le Conseil qui s'est tenu pendant six jours du 25 au 30 novembre 1901. Le Conseil, sous la présidence de M. Hamao, ancien ministre de l'Instruction publique, a travaillé avec un grand zèle jusqu'à la fin. Nous nous permettons de signaler ici les sujets soumis par le Ministre au Conseil :

1° La manière de choisir les livres classiques en usage dans les écoles normales primaires et dans les lycées ;

2° Le mode de concours pour l'entrée aux lycées supérieurs où passent les élèves des lycées secondaires de garçons qui veulent entrer dans les Universités ;

3° Le programme d'études des écoles complémentaires professionnelles ;

4° Le programme d'études des écoles de l'enseignement des productions aquatiques ;

5° Les droits et privilèges du personnel des écoles publiques, autres que les écoles primaires, les écoles complémentaires professionnelles et les écoles qui ne rentrent pas dans les catégories fixées par l'administration ;

6° Le programme d'études des lycées secondaires de garçons.

T. W.

LES CHANGEMENTS

DANS LE

« BOARD OF EDUCATION » EN ANGLETERRE

M. Alcide Ebray, dans le *Journal des Débats* du 12 août 1902, signalait, en annonçant la constitution du ministère de M. Balfour, la nomination de lord Londonderry comme président du Conseil d'Education « fonctions nouvelles qui sont comme l'embryon d'un ministère de l'Instruction publique non encore existant. Le fait que ces fonctions sont détachées des attributions du lord président du Conseil privé et que lord Londonderry aura un siège dans le cabinet, indique l'importance croissante que le Gouvernement attache aux questions d'instruction publique ». Nous avons prié M. Sadler, dont la compétence est bien connue en ces questions, de renseigner nos lecteurs. Voici la lettre qu'il nous a adressée :

Cher Monsieur,

Voici d'où proviennent les changements survenus dans les titres des membres principaux du Conseil d'Education (*Board of Education*), qui sont en même temps membres du Parlement (*Parliamentary heads*). En 1899 on a fait une loi dite du Conseil d'Education, qui établissait un Conseil d'Education chargé de la surveillance de tout ce qui se rapportait à l'éducation en Angleterre et dans le Pays de Galles. Ce Conseil a remplacé la Commission du Conseil d'Education pour l'Angleterre et le Pays de Galles. Il se compose d'un président et du lord président du Conseil (à moins que celui-ci ne soit nommé président du Conseil d'Education), des principaux secrétaires d'Etat de Sa Majesté, du premier membre du Conseil du Trésor (de Sa Majesté) et du Ministre des finances (de Sa Majesté). Il a été spécialement stipulé que : « Le vice-président en fonction de la Commission du Conseil Privé d'Education (*Privy Council of Education*) sera aussi membre du Conseil d'Education, mais qu'à la prochaine vacance de sa charge, la charge sera abolie », et que,

après l'abolition de la charge de vice-président de la Commission du Conseil Privé d'Education, l'un des secrétaires du Conseil d'Education serait secrétaire parlementaire, c'est-à-dire susceptible de siéger dans l'une ou l'autre Chambre

Cette loi fut mise en vigueur le 1er avril de 1900. Le duc de Devonshire, qui était aussi président du Conseil, fut nommé président du Conseil d'Education, gardant toujours sa charge avec l'ancien titre, d'après la loi antérieure.

Lorque, dernièrement, M. Balfour forma son ministère, Sir John Gorst n'y fut pas compris. Le duc de Devonshire conserva sa charge de lord président du Conseil, mais ce fut lord Londonderry qui fut nommé président du Conseil d'Education. La charge de la vice-présidence du Conseil est une charge qui n'existe plus. Sir William Anson, membre du Parlement. recteur du Collège de All Souls, à Oxford, membre du Parlement pour l'Université d'Oxford, a été nommé secrétaire parlementaire du Conseil d'Education.

Le Board of Education est organisé actuellement sur un plan qui correspond à celui du Conseil de Commerce et du Conseil Local Gouvernemental.

Le changement est en grande partie un simple changement de mots, en tant qu'il s'agit des titres des membres principaux du Conseil Il est cependant indubitable que la loi de 1899 sur le Conseil d'Education marque un progrès important par la réunion du département de l'Education avec le département des Lettres et des Sciences, et par l'établissement d'une Commission consultative de personnes qui s'intéressent à l'éducation et sont chargées : 1° de faire des règlements pour la création d'un registre du personnel enseignant (*for a register of teachers*) ; et 2° de donner des avis au Conseil d'Education sur toute question déférée à la Commission par le Conseil.

Peut-être vous semblera-t-il intéressant de savoir que cette création législative d'une Commission consultative chargée de donner des avis au Conseil d'Education est due en partie à ce que, en France, des Conseils analogues existent, qui aident de leur avis les ministres sur des questions techniques.

(*Traduit par Mlle R. L.*).

M. Sadler,

Director of special Inquiries and Reports au Board of Education.

COLLÈGE DE FRANCE

Cours de M. Gaston Paris (1867-1902)

1° *Comme remplaçant de son père, M. Paulin Paris :*

SECOND SEMESTRE 1867 : l'Histoire des origines de la littérature française. — Explication des plus anciens textes français dans l'ordre de la chrestomathie de M. Bartsch.

PREMIER SEMESTRE 1869-1870 : l'Histoire de la littérature française au moyen âge. — Explication, la Chanson de Roland.

SECOND SEMESTRE 1870 : l'Histoire de la littérature française au moyen âge. — Explication, la Chanson de Roland.

2° *Comme suppléant de son père :*

PREMIER SEMESTRE 1870-1871 : Explication, la Chanson de Roland.

SECOND SEMESTRE 1871 : Explication de la Chanson de Roland.

PREMIER SEMESTRE 1871-1872 : La littérature française au XIIe siècle. — La langue française à la même époque.

SECOND SEMESTRE 1872 : La littérature française au XIIe siècle. — La langue française à la même époque.

3° *Comme professeur titulaire, nommé le 24 juillet 1872* (décret).

PREMIER SEMESTRE 1872-1873 : Le théâtre français au moyen âge. — Explication des textes choisis.

SECOND SEMESTRE 1873 : Le théâtre français au moyen âge. — Explication des textes choisis.

Premier semestre 1873-1874 : Les Contes orientaux dans la littérature française au moyen âge et particulièrement le Roman des Sept Sages. — Explication des textes choisis.

Second semestre 1874 : Les Contes orientaux dans la littérature française au moyen âge. — Explication des textes choisis.

Premier semestre 1874-1875 : Les Contes orientaux dans la littérature française au moyen âge. — Explication des textes choisis.

Second semestre 1875 : Les Contes orientaux dans la littérature française au moyen âge. — Explication des textes choisis.

Premier semestre 1875-1876 : Les plus anciens textes de la langue française.

Second semestre 1876 : Les plus anciens textes de la langue française.

Premier semestre 1876-1877 : l'Histoire de la littérature française au XIVe siècle. — Explication des textes choisis.

Second semestre 1877 : l'Histoire de la littérature française au XIVe siècle. — Explication des textes choisis.

Premier semestre 1877-1878 : l'Histoire de la littérature fran çaise au XIVe siècle. — Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Second semestre 1878 : l'Histoire de la littérature française au XIVe siècle. — Exposition de la grammaire de la langue d'Oïl.

Premier semestre 1878-1879 : l'Histoire de la littérature française en Angleterre du XIIe au XIVe siècle. — Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Second semestre 1879 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Premier semestre 1879-1880 : Les Romans de la Table ronde. — Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Second semestre 1880 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Pemier semestre 1881-1882 : Les Romans de la Table ronde. — Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Second semestre 1882 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

Premier semestre 1882-1883 : Les Romans de la Table ronde. — Explication des textes choisis.

Second semestre 1883 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

PREMIER SEMESTRE 1883-1884 : Les Romans de la Table ronde.— Lecture du Chevalier au lion, de Chrétien de Troyes.

SECOND SEMESTRE 1884 : Expositiòn de la grammaire de la langue d'oïl.

PREMIER SEMESTRE 1884-1885 : Les Romans en vers de la table ronde. — La Vie de saint Alexis, poème du XIe siècle (Paris, 1885).

SECOND SEMESTRE 1885 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

PREMIER SEMESTRE 1885-1886 : l'Histoire de la poésie française au XVe siècle. — Les poésies de Villon.

SECOND SEMESTRE 1886 : Exposition de la grammaire de la langue d'oïl.

PREMIER SEMESTRE 1886-1887 : l'Histoire de la poésie française au XVe siècle. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1887 : l'Histoire du roman français au XVe siècle. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1887-1888 : l'Histoire française des Croisades. — Explication, la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1888 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1888-1889 : Etude de la littérature relative aux Croisades. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1889 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1889-1890 : Littérature française relative aux Croisades. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1890 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1890-1891 : Histoire de la poésie lyrique en France aux XIIe et XIIIe siècles. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1891 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1891-1892 : Histoire de la poésie lyrique en France aux XIIe et XIIIe siècles. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1892 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1892-1893 : Histoire de la poésie lyrique en France au XIIe siècle. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1893 : Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1893-1894 : Roman de Renard. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

SECOND SEMESTRE 1894 : Le Roman de Renard. — Explication de la Vie de saint Alexis, texte du XIe siècle.

PREMIER SEMESTRE 1894-1895 : Le Cycle épique de Guillaume d'Orange. — Histoire phonétique du français.

SECOND SEMESTRE 1895 : Histoire phonétique du français.

PREMIER SEMESTRE 1895-1896 : Le Cycle épique de Guillaume d'Orange. — Chanson de geste d'Aliscans.

SECOND SEMESTRE 1896 : Explication de la grammaire de l'ancien français.

PREMIER SEMESTRE 1896-1897 : Le Cycle de Guillaume d'Orange. — Poème du Couronnement de Louis (édition E. Langlois).

SECOND SEMESTRE 1897 : Le Cycle de Guillaume d'Orange. — Poème du Couronnement de Louis (édition E. Langlois).

PREMIER SEMESTRE 1897-1898 : Les Romans d'aventure des XIIe et XIIIe siècles. — Explication de la grammaire de l'ancien français (Phonétique).

SECOND SEMESTRE 1898 : Explication de la grammaire de l'ancien français (Phonétique).

PREMIER SEMESTRE 1898-1899 : Romans d'aventure des XIIe et XIIIe siècles. — Explication de la Vie de saint Alexis.

SECOND SEMESTRE 1899 : Explication de la grammaire de l'ancien français.

PREMIER SEMESTRE 1899-1900 : Romans d'aventure des XIIe et XIIIe siècles.

SECOND SEMESTRE 1900 : Explication de la grammaire de l'ancien français.

PREMIER SEMESTRE 1900-1901 : Romans d'aventure des XIIe et XIIIe siècles.

SECOND SEMESTRE 1901 : Caractères généraux de l'évolution du latin vulgaire en Gaule.

PREMIER SEMESTRE 1901-1902 : Romans d'aventure des XIIe et XIIIe siècles.

NOTRE COLONISATION ET L'ENSEIGNEMENT

EN INDO-CHINE

Un pays comme la France ne pouvait consacrer sa mainmise sur l'Indo-Chine que par l'occupation militaire et l'administration civile. Elle devait à elle-même et elle devait au monde savant d'attester sa domination par d'autres marques. A côté de ses obligations d'ordre matériel s'imposait encore à elle un devoir d'ordre intellectuel.

Ce devoir intellectuel a deux tendances en quelque sorte opposées, bien qu'elles procèdent d'une impulsion supérieure commune. L'une a pour objet l'Asiatique et veut lui apprendre notre langue, véhicule des idées européennes ; l'autre a pour objet l'Européen, le Français, et le convie à l'étude des langues, des monuments et des littératures du pays pour les sauver de la disparition ; l'une incline l'Extrême Orient vers la civilisation de l'Occident, et l'autre invite les Occidentaux à se pencher sur les civilisations indo-chinoises. Ce double devoir, la France l'a compris et elle a commencé de le remplir.

L'enseignement de notre langue n'est peut-être pas, quoi qu'il en semble aux dogmatiques de l'assimilation, l'aspect le plus intéressant de la question. Dans les milieux coloniaux, hors de France du moins, on abandonne de plus en plus les convictions généreuses mais non fondées en fait, d'après lesquelles on devait régénérer les indigènes par la seule opération du français partout enseigné. On commence à comprendre le scepticisme des Anglais. On ne ferme plus les yeux à l'échec de la vaste expérience qu'ils ont poursuivie aux Indes avec tant d'énergie et tant de malheur.

Sans regarder si loin, on se met à profiter des leçons fournies par la Cochinchine. Si la Cochinchine était plus petite encore, partant, le dommage moindre, on pourrait se réjouir d'avoir dans un coin de notre Asie un programme détaillé et vivant de ce qu'il ne faut pas appliquer.

En répandant la transcription romanisée de l'annamite, en supprimant l'étude des caractères idéographiques, on a du coup sevré ce peuple de tout le lait de l'éducation littéraire et morale qui convenait à sa langue monosyllabique et à sa constitution mentale façonnée par des siècles

de culture chinoise. Privé de la subsistance intellectuelle qui lui venait des livres de sa race, incapable de s'assimiler l'enseignement moral que charrient pour nous Français les livres français, on a fait des Annamites de Cochinchine des hommes dépaysés dans leur pays, des étrangers dédaigneux au foyer familial, leur vraie patrie, des déracinés dans leur brousse natale.

Même en Cochinchine on s'avoue maintenant l'erreur commise, tout en la regardant comme irrémédiable. Le dernier rapport du directeur de l'enseignement, établissant le bilan de l'instruction purement française, en constate la complète faillite.

En Annam-Tonkin, on n'est pas disposé à suivre les mêmes errements. L'enseignement y a pour chef M. Dumoutier, qui eut, il y a quelque dix ans, une retentissante polémique avec M. Aymonier, le savant directeur de l'Ecole coloniale. M. Dumoutier a poussé trop loin les études d'archéologie et de philologie pour ignorer combien lentes sont les moindres modifications de la mentalité d'une race. Pour le bien même de nos protégés, pour le succès éventuel, très lointain, d'un rapprochement entre eux et nous, il importe de ne pas apporter entre leur passé et leur présent une brusque solution de continuité. Il convient, non de pratiquer une brisure, mais d'insérer soigneusement une greffe.

Au lieu de jeter l'enseignement français à tort et à travers sur une foule non préparée, on entend le ménager discrètement aux sujets fortifiés par l'éducation traditionnelle, capables de le supporter et de le faire fructifier. On le dispense non à la masse, mais à la classe élevée. De là, aidé par l'invincible travail de l'imitation sociale, qui toujours opère des couches élevées vers les couches inférieures, le français descendra par degrés à tout le peuple comme par une pente naturelle.

D'après ces idées vérifiées par l'expérience, a été décidée la création du *Collège des Mandarins* à Hanoï et du *Collège National* à Hué, destiné non seulement aux fils de mandarins (*am tu*) ; mais aux *ton-sinh* de la famille royale et aux *cong-tu* ou fils des princes du sang.

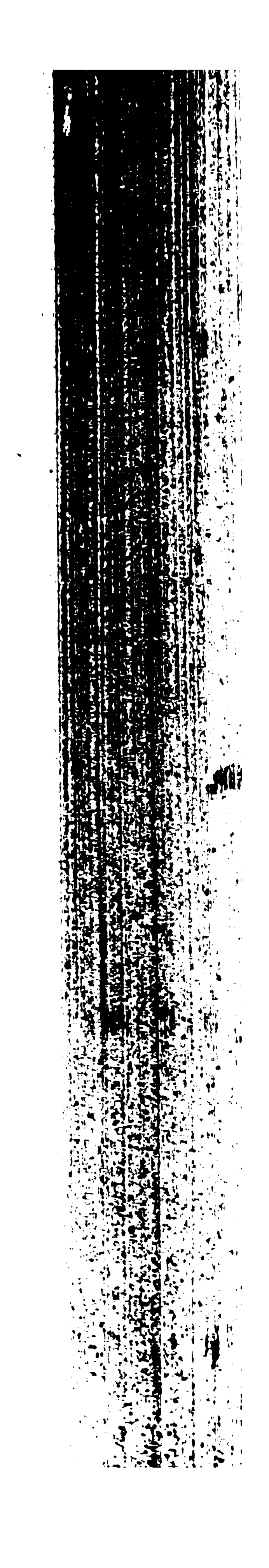
Là, le français vient s'ajouter à l'éducation sino-annamite (l'équivalent pour eux de notre discipline gréco-romaine), qu'elle soit achevée déjà, comme il arrive pour les licenciés qu'envoient les provinces, ou qu'elle se poursuive à l'école même.

Enfin, couronnement naturel de l'œuvre ainsi engagée, le français, déjà facultatif, fera partie intégrale des matières d'examen aux grands concours triennaux où s'obtiennent les grades universitaires annamites.

Telles sont les tendances et les actes de notre enseignement des indigènes. Malgré des apparences de lenteur, malgré les gémissements des partisans de l'assimilation en masse, malgré les plaintes de certains Annamites de Cochinchine, hommes intelligents mais d'esprit faussé par leur demi-éducation, il se fait là du bon travail, reposant sur une fondation solide, sur les faits les mieux établis de la science sociale.

Vis-à-vis des indigènes, la France remplit son devoir intellectuel. Il reste à voir ce qu'elle accomplit maintenant vis-à-vis du monde savant.

Le travail scientifique est, pour un peuple, un moyen de conquête



morale qui contribue à légitimer l'autre. La Révolution française, même faussée déjà par l'esprit conquérant de Bonaparte, l'a compris en Egypte. Quand il faisait passer au centre de ses carrés « avec les ânes, les savants », il ne se doutait guère, le jeune général, qu'un siècle après ce serait grâce au travail des archéologues et des ingénieurs que l'influence française se survivrait dans la vallée du Nil et que, dans les conseils du gouvernement égyptien, le dernier représentant de la France serait un membre de l'Institut.

En Indo-Chine, la Troisième République ne pouvait faillir aux traditions de la Première. Elle en a hérité assez de discutables en matière de colonisation pour qu'on tienne compte des autres. Le choix qu'elle fit de Paul Bert pour organiser l'administration civile en Annam-Tonkin était, à lui seul, une promesse.

On a dit, on écrit encore que le premier soin de Paul Bert fut d'afficher la Déclaration des Droits de l'Homme. Cette allégation semble avoir toute la vérité de ces mots historiques qui, presque jamais prononcés, sortaient comme un cri de la situation. L'affichage était vraiment dans l'état d'esprit des colonisateurs de 1886. Quelque dix ans plus tard, on a bien eu l'impudeur de dresser la statue de la Liberté éclairant le monde sur le pagodon du Petit Lac d'Hanoï. C'est ce que les étrangers appelleraient un monument d'ironie française.

Le disciple et l'ami de Paul Bert, M. Dumoutier ne manque aucune occasion de laver la mémoire de son maitre du péché d'assimilation inconsidérée, d'impossible francisation. Cette seule pensée, dit-il très fortement, « eût été en contradiction absolue avec ses convictions scientifiques ».

La mission de la France, Paul Bert la remplit sur ses deux points essentiels : pour les Annamites, il fonda à Hué un *Collège royal*, prototype de celui qui fonctionne à présent, et pour le développement de la science du pays, il instituait dans les quatre mois qui suivirent son arrivée une Académie tonkinoise.

La mort le frappa et ses œuvres avec lui. Mais, malgré le mot d'Antoine sur le cercueil de César, on ne réussit pas à enterrer les actes bons d'un homme avec ses os. Un jour arrive où ces actes reprennent vie, et, cette année même, l'Académie asiatique de Paul Bert est née à nouveau avec le décret qui fonde à Saïgon, sous les auspices de l'Institut, l'Ecole française d'Extrême-Orient.

La hauteur de vues du Gouverneur général actuel ne s'est pas manifestée que par cette fondation. Au budget général de l'Indo-Chine, il y a un chapitre qui en dit long en quelques lignes. On y voit la jeune Union indo-chinoise, aussitôt son budget équilibré, consacrer aux établissements scientifiques non moins de trois cent quinze mille francs : c'est-à-dire affirmer en dépit des théories à courte vue et des récriminations intéressées, sa foi dans l'excellence à longue portée de la science.

Ces établissemeuts sont l'Institut Pasteur de Nhatrang, l'Ecole de Médecine, l'Observatoire météréologique et l'Ecole française de Saïgon. On a parlé de l'Institut de Nhatrang lors du passage à Paris l'été dernier de son directeur le docteur Yersin. Il s'occupe d'ailleurs de questions

trop techniques pour que je me permette d'en écrire. Ainsi des deux établissements qui suivent. Disons simplement un mot de la dernière née, dont le travail est tout aussi spécial et délicat, mais dont le caractère est plus général.

L'Ecole sort de la Mission archéologique permanente créée par arrêté du Gouverneur général (15 décembre 1898) sous le contrôle scientifique de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres. Son programme est resté le même.

Il ne peut s'agir ici d'en détailler les articles ni de résumer le rapport du directeur M. Finot. Mais, au moment où la jeune Ecole va envoyer en France son premier *Bulletin*, puisqu'il m'a été donné d'en voir les bonnes feuilles, je voudrais le signaler non aux savants qui l'attendent mais à un public plus large, aux Français cultivés qui ne s'étaient peut-être pas avisés que l'expansion coloniale voulait dire aussi l'élargissement de la science nationale.

Les Hollandais l'ont compris depuis longtemps. La Société des Sciences et des Arts de Batavia est en Asie un centre d'excellente discipline en même temps qu'un vénérable exemple à suivre. Les diverses *Sociétés asiatiques* de Singapore, de Ceylan, de Calcutta sont les instruments non moins estimables, de l'activité scientifique anglaise.

Bien que les méthodes de la philologie,au sens large, aient leur unité et leur rigueur, elles n'en sont pas moins appliquées par les différents peuples avec une prédominance marquée de telle ou telle qualité. A côté de l'analyse minutieuse des Anglais et de la solide érudition des Hollandais il y avait place pour l'ingéniosité, pour la souplesse de sympathie et pour le sens historique de la philologie française.

Ajoutez que, établie entre la Chine et l'Inde, au confluent des deux civilisations qui ont dominé le monde asiatique, la France est admirablement placée pour étudier ce qui précisément reste encore si obscur, la mutuelle pénétration de ces deux races et de ces deux esprits.

Ce fait donne tout de suite une ampleur singulière au programme de la nouvelle fondation. Il lui confère au milieu des établissements similaires, qui se limitent à des études locales, une originalité et une fonction spéciales.

Tenant à justifier tout son titre, l'Ecole française d'Extrême-Orient servira de lien entre toutes les sociétés savantes qui travaillaient isolées jusqu'ici depuis le Japon jusqu'aux Indes.

MM. A. Barth, Michel Bréal et Sénart servent de parrains à l'Ecole dans sa première publication périodique. Ces noms seuls indiquent que les savants de France savent élargir le cercle de leur activité aussi vite que notre pays la sphère de son influence.

Ainsi, dans le pays des anciens Khmers comme à Carthage, la France aura rempli la deuxième partie de ce devoir intellectuel qui s'impose à une grande nation conquérante, celle qui honore les civilisations mortes ou paralysées et les ranime par la vie toujours renouvelée de la science.

Charles Garnier,
Chargé de Mission de l'Université de Paris.

LES ÉCOLES RÉFORMISTES

EN ALLEMAGNE

Depuis dix ans, l'Allemagne a vu se développer chez elle, avec une rapidité prodigieuse, les écoles dites réformistes, à côté des Gymnases, qui représentent la culture classique, des Ecoles Réales Supérieures, analogues à feu notre enseignement moderne, et des Réalgymnases, intermédiaires entre les deux autres types. En 1892, on en comptait trois seulement ; cinq ans après, il y en avait vingt-quatre ; au 1er janvier dernier, le nombre en dépassait quarante, et, l'an prochain, il atteindra la cinquantaine. Sur ce mouvement, malgré son importance, nous n'avons que des indications, données par M. Ch. V. Langlois, toujours si bien informé (1), par M. Pinloche, qui ne semble pas très favorable au système (2), enfin par M. Schweitzer, qui a réfuté certaines assertions un peu hasardeuses apportées par M. Pinloche (3). Le moment nous a semblé venu de faire connaître ces écoles, et, en particulier, d'exposer impartialement les raisons qui ont amené leur naissance et assuré leur succès. L'an dernier, en effet, du *Goethegymnasium* de Francfort-sur-le-Mein, ainsi que de la ***Musterschule*** (4) et de la ***Wöhlerschule***, Réalgymnases de la même ville, sont sortis pour la première fois des élèves qui, durant toutes leurs classes, ont suivi le plan d'études de Francfort : on peut donc aujourd'hui non seulement faire connaître le système, mais le juger et dire s'il a tenu ce qu'il promettait.

Ce qui caractérise les écoles réformistes, c'est d'être constituées de telle sorte que, pendant les premières années, tous les élèves suivent les mêmes cours, la séparation entre les enfants qui se destinent aux Gymnases, Réalgymnases ou Ecoles Réales Supérieures ne s'établissant que plus tard. Dès lors, le français étant la seule langue moderne qui soit enseignée dans tous les établissements d'enseignement secondaire, c'est cet idiome qui est étudié le premier dans toutes les écoles réformistes, et, je le répète, par tous les élèves. En ce qui concerne l'application de ce principe dans les plans d'études, deux systèmes sont en présence, celui

(1) *La question de l'enseignement secondaire en France et à l'étranger*, p. 89 sqq.
(2) *L'enseignement secondaire en Allemagne*, p. XV sqq.
(3) *Revue Universitaire*, 15 janvier 1901, p. 20-21.
(4) Ces deux établissements ont respectivement pour directeurs M. Reinhardt, qui a dressé les plans d'études dits de Francfort, et M. Walter, un des plus éminents pédagogues de l'Allemagne et un des hommes qui possèdent le mieux le français, au double point de vue théorique et pratique.

d'Altona et celui de Francfort. Suivant le plan d'Altona, deux ans après le français, les élèves abordent l'anglais. Puis, à la fin de la troisième année d'études s'établit la séparation : les élèves qui veulent faire des études purement modernes se bornent à continuer le français et l'anglais ; ceux à qui ces deux langues ne suffisent pas y ajoutent le latin. Ce plan ne permet donc que trois types d'établissements : Réalgymnase et Ecole Réale Supérieure (1), séparés ou accolés. En outre, au point de vue pédagogique, il offre cet inconvénient que les langues se succèdent trop rapidement ; on commence l'étude de l'anglais quand les éléments du fançais sont à peine sus et l'étude du latin quand l'enfant n'est pas encore en état de prononcer correctement l'anglais. Enfin l'anglais y occupe une place relativement beaucoup plus importante que dans les autres programmes, ce qui tient à la partie de l'Allemagne où le système a été élaboré et appliqué d'abord. Pour toutes ces raisons, les établissements qui ont adopté ce plan d'études, en vigueur à Altona depuis 1878, sont-ils encore onze aujourd'hui, comme en 1896 (2) : c'est dire qu'il n'est pas en faveur et je n'y insisterai pas.

Il a été abandonné pour le système de Francfort ; celui-ci dérive du plan d'études d'Altona, mais il a su éliminer les mauvais côtés de ce dernier et ses progrès ont été particulièrement rapides : mis en pratique pour la première fois en 1892, dans trois établissements de Francfort-sur-le-Mein, il a conquis dix établissements dans les cinq années suivantes, seize dans les cinq qui viennent de s'écouler (3), et, cette année, il a été ou sera adopté par dix autres au moins. Comme dans le programme d'Altona, on commence par le français, mais cette langue est étudiée seule pendant trois ans, au lieu de deux. Au début de la quatrième année seulement (*Untertertia*), le latin est abordé par les futurs élèves des Gymnases et Réalgymnases, tandis que l'anglais est commencé à l'Ecole Réale : deux ans durant se poursuit cet enseignement de deux langues étrangères, français et latin d'un côté, français et anglais de l'autre. Enfin, au bout de ces deux ans, nouvelle bifurcation : le Réalgymnase se sépare nettement du Gymnase, celui-ci s'attaquant au grec, celui-là au latin. Ici, on le voit, un plus long intervalle est ménagé entre le début de l'enseignement des diverses langues étrangères, si bien que les élèves possèdent très suffisamment les éléments de chacune d'elles avant de passer à la suivante. D'autre part, infiniment souple, ce système permet toutes les combinaisons possibles entre les différents types d'établissements qui existent aujourd'hui, et, si l'on parcourt des yeux la liste des établissements où il est suivi, on y trouve des Gymnases (4) [5], des

(1) L'indication *Réalgymnase* ou *Ecole Réale Supérieure* entraîne avec elle celle des diminutifs à six classes de ces établissements à neuf classes ; ils sont appelés respectivement *Proréalgymnases* et *Ecoles Réales*.

(2) Nombre d'établissements ayant adopté ce plan d'études : 1878 : 1 ; 1885 : 1 ; 1887 : 1 ; 1892 : 1 ; 1893 : 3 ; 1894 : 2 ; 1895 : 1 ; 1896 : 1. Total égal : 11, dont 6 en Prusse, 2 dans le Grand-Duché de Bade, 1 dans le Grand-Duché de Mecklembourg-Schwerin, 1 dans le Duché de Saxe-Altenbourg et 1 à Hambourg.

(3) Nombre d'établissements ayant adopté ce plan d'études avant le 1er janvier 1902 : 1892 : 3 ; 1895 : 7 ; 1896 : 3 ; 1897 : 3 ; 1898 : 1 ; 1899 : 3 ; 1900 : 3 ; 1901 : 6. Total égal : 29 (sans compter le Réalgymnase de jeunes filles de Francfort et le Gymnase de jeunes filles de Karlsruhe), dont 24 en Prusse, 2 dans le Grand-Duché de Bade, 1 en Saxe, 1 dans le Duché de Saxe-Cobourg et Gotha, 1 dans la Principauté de Reuss, ligne cadette.

(4) Cf. la note 1 de cette page. Naturellement, ici aussi, sous le nom générique de *Gymnases*, je range leur diminutif les *Progymnases*.



Réalgymnases [8], des Gymnases accolés, soit à des Réalgymnases [4], soit à des Ecoles Réales [6], et des Réalgymnases unis à des Ecoles Réales [6].

Je crois utile de donner ici le plan d'études d'un Gymnase et celui d'un Réalgymnase de Prusse, suivant le système de Francfort : pour les Ecoles Réales, il n'y a aucun changement, et même le nombre d'heures attribué aux différentes matières, par le programme de Francfort, pendant les trois premières années d'études, est, à peu près toujours, celui-là même qui leur est départi dans les Ecoles Réales ordinaires. On se rappellera d'ailleurs que ce plan est sujet à varier suivant les pays où il doit être appliqué (1), car on veut qu'il s'écarte le moins possible de l'état de choses qu'il est destiné à remplacer ; même en Prusse, il a été déjà plusieurs fois modifié dans le détail, d'après les leçons de l'expérience. Afin de permettre immédiatement la comparaison, j'ai indiqué, entre parenthèses, le nombre d'heures attribué aux matières de l'enseignement par les programmes prussiens publiés en 1901.

Dans ce plan, on le verra, certaines matières sont plus favorisées que dans le programme général, l'allemand et surtout le français ; par contre, le latin perd un nombre d'heures assez considérable ; pour tout le reste, sur l'ensemble, il n'y a pas de différences ou des différences insensibles. Mais la répartition entre les classes des heures attribuées aux diverses branches de l'enseignement n'est pas la même dans le plan d'études de Francfort et dans le plan d'études général, si bien que les programmes n'arrivent à se recouvrir exactement qu'à partir de la Première Inférieure (2).

A. Base commune.

	Religion	Allemand	Français	Histoire et Géographie	Calcul	Sciences de la nature	Ecriture	Dessin	Total
Sixième	3	5	6	2	5	2	2		25
Cinquième	2	4	6	2	5	2	2	2	25
Quatrième	2	4	6	6	5	3		2	28
Total	7	13	18	10	15	7	4	4	78

(1) Pour la Bavière, par exemple, v. le projet du D[r] Herberich dans les *Mitteilungen des Vereins für Schulreform in Bayern*, n° 9, p. 26 sqq.

(2) Pour le grec et le latin en particulier, v. mon article dans le *Bulletin de l'Université de Lille*, 1902, pp. 19-21 et 26-27.

B. Gymnase.

	Religion	Allemand	Latin	Grec	Français	Histoire et Géographie	Arithmétique et Mathématique	Sciences physiques et naturelles.	Ecriture	Dessin	Total
Base commune ou trois premières années	7 [7]	13 [10]	[24]		18 [4]	10 [8]	15 [12]	7 [6]	4 [4]	4 [4]	78 [78]
Troisième Inférieure	2 [2]	3 [2]	10 [8]	[6]	3 [2]	3 [3]	4 [3]	2 [2]		2 [2]	29 [30]
Troisième Supérieure	2 [2]	3 [2]	10 [8]	[6]	2 [2]	4 [3]	4 [3]	2 [2]		2 [2]	29 [30]
Seconde Inférieure	2 [2]	3 [3]	8 [7]	8 [6]	2 [3]	2 [3]	3 [4]	2 [2]			30 [30]
Seconde Supérieure	2 [2]	3 [3]	8 [7]	8 [6]	2 [3]	2 [3]	3 [4]	2 [2]			30 [30]
Première Inférieure	2 [2]	3 [3]	8 [7]	8 [6]	2 [3]	2 [3]	3 [4]	2 [2]			30 [30]
Première Supérieure	2 [2]	3 [3]	7 [7]	8 [6]	2 [3]	3 [3]	3 [4]	2 [2]			30 [30]
Total	19 [19]	31 [26]	51 [68]	32 [36]	31 [20]	26 [26]	35 [34]	19 [18]	4 [4]	8 [8]	256 [258]

C. Réalgymnase.

	Religion	Allemand	Latin	Français	Anglais	Histoire et Géographie	Arithmétique et Mathématique	Sciences physiques et naturelles.	Ecriture	Dessin	Total
Base commune ou trois premières années	7 [7]	13 [10]	[23]	18 [5]		10 [8]	15 [12]	7 [6]	4 [4]	4 [4]	78 [80]
Troisième Inférieure	2 [2]	3 [3]	8 [5]	4 [4]	[3]	3 [4]	4 [5]	3 [2]		2 [2]	29 [30]
Troisième Supérieure	2 [2]	3 [3]	8 [5]	4 [4]	[3]	3 [4]	4 [5]	3 [2]		2 [2]	29 [30]
Seconde Inférieure	2 [2]	3 [3]	6 [4]	3 [4]	6 [3]	3 [3]	4 [5]	2 [4]		2 [2]	31 [30]
Seconde Supérieure	2 [2]	3 [3]	6 [4]	3 [4]	4 [3]	3 [3]	5 [5]	4 [5]		2 [2]	32 [31]
Première Inférieure	2 [2]	3 [3]	6 [4]	3 [4]	4 [3]	3 [3]	5 [5]	4 [5]		2 [2]	32 [31]
Première Supérieure	2 [2]	3 [3]	6 [4]	3 [4]	4 [3]	3 [3]	5 [5]	4 [5]		2 [2]	32 [31]
Total	19 [19]	31 [28]	40 [49]	38 [29]	18 [18]	28 [28]	42 [42]	27 [29]	4 [4]	16 [16]	263 [263]

Ces plans bien connus, on pourra mieux comprendre les raisons qui ont déterminé leurs auteurs à les publier, et apprécier plus sûrement la valeur des critiques dirigées contre le système. Les hommes qui sont à la tête de ce mouvement invoquent des précédents, s'appuient sur des considérations théoriques et font valoir des avantages pratiques. Ils rappellent que, dès le XVII[e] siècle, Johann Amos Coménius (1592-1671) écrivait, dans ses *Didactica magna* (*Grosze Unterrichtslehre*) : « Il faut apprendre d'abord aux enfants leur langue maternelle, puis celle qui, après elle, rendra le plus de services, la langue du peuple voisin (car, suivant moi, il faut faire passer les langues vivantes avant les langues savantes), puis le latin, le grec, l'hébreu, etc., et toujours l'une après l'autre, jamais deux ensemble, car alors la connaissance de l'une embrouille la connaissance de l'autre ». Des vues analogues furent exposées par Gesner (1691-1761), Chr. Gottlob Heyne (1729-1812), Fr. Gedicke)1754-1803), Herder, Frédéric-Auguste Wolff, et enfin par Ostendorf dans sa brochure de 1873 : « Par quelle langue vaut-il mieux commencer l'enseignement des langues étrangères ? » C'est lui qui décida le D[r] Schlee à appliquer pour la première fois, à Altona, le système qui porte le nom de cette ville. Cependant les Etats du Nord adoptaient, entre 1870 et 1896, un plan d'études assez voisin de celui dont nous nous occupons ici. Au Danemark, pendant les trois premières années, les élèves n'apprennent que l'allemand et le français ; puis vient le latin, deux ans après, le grec, et deux ans après, l'anglais, s'il y a lieu. De même en Suède, pour l'anglais et le grec : mais les jeunes Suédois étudient avant tout l'allemand, auquel s'ajoute, au bout de trois ans, le latin, et au bout de quatre, le français. Quant à la Norwège, elle a supprimé le grec et relégué le latin dans les trois dernières années d'études ; c'est dire que, là aussi, on commence par une langue vivante, l'allemand. Enfin, les défenseurs des écoles de réforme auraient pu s'appuyer également — ce qu'ils ont omis de faire, on ne sait pourquoi — sur l'exemple de la France, où, avec la langue maternelle, et pendant trois ans, le seul idiome étudié est une langue vivante, anglais ou allemand. Ce sont là des faits, auxquels il n'y a rien à répondre ; on se borne à répliquer que les théories de Coménius étaient faites pour le XVII[e] siècle et ne peuvent plus s'appliquer maintenant ; l'on insinue que, vers la fin de sa vie, Ostendorf avait changé de sentiment ; aussi bien s'efforce-t-on surtout de trouver des arguments pour réfuter ceux que les partisans du programme de Francfort apportent à l'appui de leur thèse.

Au point de vue théorique, les avantages des écoles de réforme sont de deux ordres, pédagogiques et sociaux. Le français, disent ceux qui veulent commencer par lui, est plus facile que le latin et l'enfant de neuf ou dix ans arrive beaucoup plus vite à être d'une certaine force en français. Dans le latin, étant donné la variété de ses déclinaisons et de ses conjugaisons, ses trois genres et ses règles d'accord compliquées, l'enfant est perdu, tandis que le français, avec ses déclinaisons si simples, ses formes verbales si faciles à retenir dans l'ensemble, ses deux genres seulement et son ordre des mots constant, le met en mesure de saisir aisément, rapidement et sûrement les rapports grammaticaux. A cela s'ajoute que les mots français permettent d'exprimer dès l'abord des idées facilement accessibles à une intelligence de neuf ans, car elles sont tirées de la vie de chaque jour et en outre concrètes, au lieu d'être pres-

que forcément abstraites, comme il arrive avec le latin : de là ressort que l'école réformiste est la suite naturelle de l'école primaire. Enfin, il m'a été donné de constater plus d'une fois, dans les nombreuses classes auxquelles il m'a été permis d'assister, que, étant donné la richesse et la souplesse de la langue allemande, on peut calquer une phrase allemande sur une phrase latine et traduire celle-ci sans l'avoir bien comprise, ce qui n'arrive guère dans notre langue, relativement pauvre et à l'ordre de mots immuable. De ces trois avantages, le dernier est, à ma connaissance, exposé pour la première fois ; le second, il est facile d'en contester la valeur, mais difficile d'en nier l'existence : aussi ne l'a-t-on pas fait. Quant au premier, on a pu montrer que le latin, pour des élèves de Sixième, n'offrait pas de difficultés insurmontables, car, sur 419 élèves qui, dans un Gymnase déterminé, avaient, en sept ans, passé par cette classe, 30 seulement n'avaient pu franchir le seuil de la cinquième ; encore quelques-uns étaient-ils faibles en allemand ou en mathématiques plutôt qu'en latin. Malheureusement (ou heureusement) cette démonstration est demeurée inutile et sans effet, car, en même temps, de maladroits amis du latin alléguaient, pour le défendre, que sa vertu pédagogique venait précisément de ce qu'il était plus difficile que le français, car, dépaysant complètement l'enfant, il obligeait son esprit à un effort d'autant plus fructueux qu'il devait être plus vigoureux. Les deux objections se sont mutuellement détruites.

Que si les défenseurs du *statu quo* allèguent qu'il est trop tard, à douze ou treize ans, pour commencer le latin, aux pédagogues d'aujourd'hui les partisans des écoles réformistes opposent ceux d'autrefois, le vieux Ratke (1571-1635) ou Coménius. Prétendent-ils que les langues anciennes sont le meilleur instrument pour la formation de l'esprit, parce que l'étude qu'on en fait est exempte de toute préoccupation désintéressée, qu'elles fournissent l'occasion d'une gymnastique grammaticale et logique, que les anciens ont exprimé, dans le style le plus clair et le plus achevé, les sentiments les plus généraux et les plus humains, et que, par suite, l'explication des auteurs grecs et latins enrichit l'intelligence et élargit le champ de sa vue, les défenseurs du programme de Francfort ripostent qu'ils en conviennent ; mais ils font doucement observer que l'on apprend les langues vivantes pour les parler, et que l'on n'exige même plus des élèves des Gymnases qu'ils sachent écrire en latin, puisque la composition latine a été supprimée en 1892 ; dès lors, demandent-ils, ne vaut-il pas mieux laisser aux langues que l'on doit parler les premières années d'études, où la mémoire est plus fraiche, la bouche plus souple et le gosier plus flexible, où les jeunes Allemands réussissent plus vite et plus facilement à prononcer des sons tout différents de ceux qu'ils profèrent d'habitude, et commencer l'étude du latin à un âge où la réflexion s'est ouverte en acquérant la connaissance d'une langue vivante et où elle saisit déjà les rapports abstraits ? De plus l'enfant reconnait dans les mots latins un certain nombre de termes qu'il a déjà vus en français et n'est plus dépaysé par cette civilisation antique, que, pendant trois ans, l'enseignement de l'histoire ou la lecture d'auteurs allemands ou français appropriés lui ont appris à connaître, au moins en gros. En réalité, la seule objection sérieuse qu'appelle cette importance attribuée au français, c'est que, actuellement, l'Allemagne n'a pas assez de professeurs de français, surtout pas assez de maîtres



ayant séjourné en France et connaissant à fond notre langue et notre civilisation, pour que l'on puisse songer à une extension trop rapide des écoles réformistes. Mais la situation s'améliore chaque jour, j'ai pu le constater par moi-même ; d'ailleurs le remède est simple : c'est une question d'argent, puisqu'il suffirait d'augmenter le nombre des bourses de voyage dans des proportions assez considérables, mais avec une dépense que l'accord des deux gouvernements réduirait à une somme relativement minime.

Moins prouvés sont les bénéfices que l'Etat retirerait de l'application des programmes de Francfort. Il est incontestable que les réformateurs se sont inspirés du mot de l'empereur Guillaume II : « Ce sont de jeunes Allemands, non de jeunes Grecs et de jeunes Romains que nous voulons former » ; un simple coup d'œil sur les tableaux des pages 210-211 suffit à faire voir la part beaucoup plus importante accordée à la langue maternelle et il est évident que l'étude plus approfondie de la langue et de la littérature allemandes, un peu trop négligées l'une et l'autre jusqu'à présent, ne peut que fortifier le sentiment national, à supposer qu'il ait besoin de l'être. Il me semble également certain que ce système amènera un gain de culture générale, puisque, dans l'éducation, les éléments « classiques » et les éléments « modernes » ne s'excluront plus. En outre, on ne peut nier que, du jour où tous les élèves des établissements d'enseignement secondaire auront dû, pendant trois ans, se livrer exactement aux mêmes études, la rivalité entre les Gymnases et les Écoles Réales Supérieures aura presque disparu, et, du même coup, le dédain des *Gymnasiasten*, nourris de latin et de grec, pour leurs camarades qui avaient dû se contenter des langues modernes. Par contre, c'est aller trop loin, que de voir, dans l'institution de ces écoles réformistes, la solution de la question sociale ou la suppression de la haine des classes ; de même il est faux d'en préconiser la fondation comme un moyen de diminuer l'exode vers les grandes villes, sous prétexte qu'elles permettent aux petites villes, comme nous aurons l'occasion de le montrer plus loin, de conserver les enfants plus longtemps, ou enfin de prétendre y trouver un moyen de diminuer le nombre des étudiants, les fameux « prolétaires intellectuels », alors qu'il a augmenté dans les pays scandinaves, depuis les réformes dont nous avons parlé plus haut et qui, nous l'avons vu, ressemblent de très près à celle dont nous nous occupons ici.

Mais les adversaires des écoles de réforme ne se sont pas bornés à tenter de réfuter, point par point, les arguments que nous venons d'exposer ; ils ont eux-mêmes dirigé, contre le système, un certain nombre d'objections théoriques et générales. C'est d'abord, suivant eux, un enseignement anti-patriotique au premier chef, puisque, s'il était adopté partout, tous les jeunes Allemands, comme première langue vivante, apprendraient le français : on n'a pas eu beaucoup de mal à répondre à cette critique, qui, faite sérieusement, n'a jamais été prise au sérieux. Puis c'est la mort des études classiques, le « commencement de la fin », suivant le mot de M. de Landmann, car toucher aux études classiques, c'est non seulement « saper les fondements de la religion chrétienne » (1), mais affaiblir « le sens de l'idéal » que, seuls, les Gymnases savent éveiller. L'on répond que, suivant

(1) Mot de l'archevêque Kopp, cité par M. Ch. V. Langlois.

de nombreux pédagogues, les études classiques, dans les classes les plus élevées, prennent trop de temps, au détriment des autres matières, — que l'on ne voit pas en quoi les Gymnases posséderaient ce privilège qu'on leur confère, puisque de Moltke ou Gottfried Keller, qui ne savaient ni grec, ni latin, ou Gœthe et Schiller, qui avaient appris le grec de seconde main, possédaient, à ce qu'il semble, ce « sens de l'idéal », — et enfin que, en admettant que les études classiques dussent fléchir (ce qui n'est pas prouvé), il conviendrait d'admettre cet affaiblissement s'il était compensé par une culture générale plus forte. D'aucuns proclament ensuite un non-sens pédagogique que, dans les plus hautes classes, « à l'âge où l'esprit demande un aliment plus solide, surtout des idées et des faits, on le nourrisse presque exclusivement de formes grammaticales et qu'on l'occupe de conjugaisons et de déclinaisons, de syntaxe et de métrique » (1). Or les langues étrangères (car c'est d'elles qu'il s'agit) occupent, dans les trois dernières classes, suivant le programme de Francfort, cinq heures pour les Gymnases, et, pour les Réalgymnases, six heures de plus que dans le plan d'études ordinaire ! Encore donne-t-on à la syntaxe ou à la métrique une place secondaire, comme j'ai pu le noter moi-même. Enfin (2) on déclare que, dans ce système, le français « doit toujours être enseigné par la méthode directe, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle » ; on regrette de voir l'étude des langues vivantes « réduite à une simple imitation mécanique », et on déplore que l'enseignement secondaire se borne « à former des sujets uniquement capables d'être garçons d'hôtel ou interprètes dans les gares ». Or, sans oublier que l'on admet généralement aujourd'hui que la méthode directe, bien comprise et intelligemment appliquée, est celle qui donne les meilleurs résultats, les défenseurs des programmes réformistes ont écrit et dit, à maintes reprises, que les méthodes pour l'enseignement des langues vivantes n'avaient rien à faire avec les plans d'études de Francfort : ils demandent que l'on commence le français plus tôt ; quant à la méthode suivie pour l'enseigner, ils ne se mêlent pas de la fixer.

Mais eût-on prouvé, ce qui n'est pas, que, au point de vue pédagogique et social, les plans d'études de Francfort ne réalisent aucun progrès sur l'organisation actuelle de l'enseignement, ils n'en mériteraient pas moins d'être pris en sérieuse considération, à cause des avantages pratiques qu'ils offrent aux élèves, aux familles et aux villes. D'abord, en raison même des principes pédagogiques appliqués et qui mènent l'esprit du plus facile au plus difficile, ou, si l'on n'admet pas cette assertion, du plus proche au plus éloigné, et du concret à l'abstrait, l'enfant, bien qu'il soit astreint à un nombre d'heures à peu près égal, éprouve moins de fatigue intellectuelle. D'ailleurs les adversaires du système le reconnaissent, de mauvaise grâce à la vérité, pour les premières années d'enseignement ; en ce qui touche les quatre ou cinq dernières, les tableaux des pages montreront que le total des heures de classe est à peu près le même dans les établissements des deux types, sans compter que, dans les Ecoles Réformistes, l'enfant est mieux préparé à aborder l'étude des langues anciennes et à en tirer plus de profit avec moins de peine. En outre, avec le système actuel, l'enfant est obligé, dès sa neu-

(1) Pinloche, *Revue pédagogique*, avril 1899, pp. 382-383.
(2) *Ib.*, pp. 381 et 383. Cf. l'*Enseignement secondaire en Allemagne*, p. XVII

vième année, de connaître sa vocation, pour choisir l'établissement où il devra entrer, Gymnase, Réalgymnase ou Ecole Réale Supérieure. Or, s'il y a quelque exagération à dire que l'étude du français, faite pendant les trois premières années, permettra de déterminer à quels élèves conviennent le mieux les langues classiques ou les sciences, il n'en est pas moins certain que, à douze ou treize ans, l'on peut juger de la vocation d'un enfant plus sûrement qu'à neuf ans. De plus, dans les Ecoles Réformistes, durant les trois ans qui suivent la séparation des Gymnases et des Réalgymnases, le passage d'un établissement à l'autre est facile, de sorte que l'on éviterait une perte de temps, sinon aux deux mille élèves qui, en moyenne passent chaque année des Gymnases ou des Réalgymnases dans les Ecoles Réales, du moins à la plupart d'entre eux. Encore, auparavant, les avantages, ou, comme on disait, le « monopole » reconnu aux sanctions données par les Gymnases leur amenait-il forcément un grand nombre d'élèves ; maintenant, au contraire, qu'il a été presque entièrement aboli de fait, sinon en droit (1), le *triennium*, au cours duquel les élèves éprouveront *quid ferre valeant, quid recusent humeri* apparaitra-t-il chaque jour comme plus utile et presque indispensable. Ce n'est pas tout : actuellement, sur 100 élèves, les statistiques prouvent que 40 0/0 environ quittent les établissements d'enseignement secondaire après la sixième année d'études, et 40 0/0 avant même d'avoir atteint ce terme. C'est donc pour 20 0/0 que l'enseignement est organisé. C'est pour un élève sur cinq que l'Etat et les communes s'imposent tant de sacrifices ! Les quatre cinquièmes auront passé quatre, cinq, six ans à l'école pour acquérir des notions qui leur seront absolument inutiles; car, s'il est incontestable que les langues classiques sont le meilleur instrument pour la formation de l'intelligence et du goût, il n'en est pas moins vrai que ce résultat, pour être acquis, demande que ces études aient été menées jusqu'au bout; sinon, le nourisson des lettres antiques est jeté désarmé dans la vie, tandis que le programme de Francfort, au bout de trois ans, fournit à son adepte une connaissance approfondie de sa langue maternelle. les éléments approfondis du français et des *Realien* : histoire, géographie, calcul, etc. A ce point de vue, il seconde les intentions du gouvernement, qui, sans méconnaître les avantages des Ecoles Réales, ne voyait pas les moyens pratiques de les développer en les substituant aux Gymnases et aux Réalgymnases.

D'ailleurs permettre à l'enfant de mieux connaître sa vocation, et lui fournir tout de suite des connaissances qui, en même temps qu'elles élargissent la portée de son intelligence, sont immédiatement utilisables, c'est rendre service, d'abord à lui, puis à ses parents, dont les scrupules deviennent ainsi moins vifs et les préoccupations moins urgentes. En outre, avec le système de Francfort, les familles peuvent garder leurs fils près d'elles trois ans au moins, à partir du moment où ils commencent leurs études secondaires, et comme nous le verrons bientôt, six ans dans la plupart des cas. De là, pour elles, une double économie, celle de l'abonnement au chemin de fer qu'elles avaient dû prendre afin de permettre à l'enfant de suivre, dans une ville voisine, les cours de

(1). V. mon article dans cette revue, 15 juillet 1902 Ajouter que, depuis, en Prusse, l'armée et la marine se sont aussi ouvertes aux élèves sortant des Réalgymnases et des Ecoles Réales supérieures.

l'établissement qu'elles avaient choisi, et, en second lieu, celle de la pension pour le repas de midi qu'il leur fallait généralement payer dans cette même ville, sans parler de l'avantage, auquel elles ne doivent pas être moins sensibles, de pouvoir surveiller leur enfant de plus près. C'est là, vraisemblablement, une des raisons qui, dans toutes les villes où il est question d'ouvrir une école de réforme, provoque sur-le-champ un nombre d'inscriptions triple ou quadruple de celui des places dont on peut disposer.

Au surplus les conseils municipaux, eux aussi, voient d'un bon œil l'ouverture de ces établissements. D'abord ils peuvent garder les enfants de la ville plus longtemps, source de recettes et augmentation de revenus. Puis, s'il s'agit d'une grande ville qui, à côté d'un Gymnase ou d'un Réalgymnase, possède une Ecole Réale, de deux bâtiments, de deux collections de physique ou d'histoire naturelle, de deux bibliothèques, de deux directeurs, elle peut en supprimer un, et le bénéfice, d'après les calculs faits, est d'environ 25 0/0 (1). Quant aux petites villes, qui doivent se contenter d'un établissement à six années d'études, Progymnase, Proréalgymnase ou Ecole Réale, et qui hésitent sur le type qu'elles ont intérêt à adopter, elles voient leurs perplexités disparaître, si elles se décident à suivre le système de Francfort qui permet, sans frais supplémentaires, de préparer en six ans les élèves, sinon pour les Gymnases, du moins pour les Réalgymnases et les Ecoles Réales Supérieures. Aussi trouve-t-on des Ecoles de Réforme dans les plus grandes villes, comme dans les moins importantes.

En résumé, parmi les avantages invoqués par les partisans des écoles réformistes, quelques-uns sont illusoires, mais la plupart, malgré les attaques des adversaires, demeurent irréfutables et constants. D'ailleurs la plupart des objections ont perdu de leur valeur depuis que des élèves formés suivant ces programmes ont subi l'examen de maturité dans des Gymnases ou des Réalgymnases : en effet les résultats ont été excellents, comme le proclamait, à la conférence scolaire de Cassel, les 18 et 19 novembre dernier, le Dr Lahmeyer qui est, on peut le dire, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, le recteur de la province de Hesse-Nassau : or c'est lui qui venait de présider, au Gœthe-Gymnasium, et aux Réalgymnases de la Musterschule et de la Wöhlerschule, les susdites épreuves, auxquelles assistaient également le Premier Président (Gouverneur) de la province et un délégué du ministre de l'Instruction publique.

Au surplus ce témoignage peut être corroboré par un certain nombre de preuves positives et négatives Les textes des versions latines ou grecques proposées aux examens sont sensiblement de même longueur ou de difficulté analogue dans les Réalgymnases ou Gymnases qui suivent le plan d'études de Francfort ou le programme général (2) ; et, si l'on me

(1) De 30 0/0 suivant Lentz (*die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues*, p. 7) ; mais il faut faire la part de l'exagération.

(2) Pour les versions latines, cf. le *Bulletin de l'Université de Lille* 1902, pp. 18 et 21. Pour les versions grecques, des références données *l. c.* aux pp 25-26, rapprocher les textes suivants, donnés en 1901 et 1902 au Goethe-Gymnasium : Platon, *Ménexène*, p. 240 A : Αἰτιασάμενος-p. 241 A : διεπράξαντο (40 lignes) ; *Gorgias* p. 456 B : Πολλάκις ἤδη ἔγωγε-457 A καὶ περὶ ῥητορικῆς (34 lignes) ; *Charmides* p. 153 Ἧκον μὲν-p. 154 A : ἐμὸν δὲ ἀνεψιόν (37 lignes) ; *Ménon*, 70-71 D ἅπερ κεῖνῳ (45 lignes).

permet d'apporter mon témoignage, les élèves du Gœthe-Gymnasium ou de la Musterschule que j'ai eu l'occasion d'entendre et d'interroger, et dont j'ai examiné les copies, il y a six mois à peine, plus forts en français que ceux des classes correspondantes des établissements ordinaires, arrivaient, dans la dernière classe, à posséder aussi bien le latin ou le grec : cela n'a rien d'étonnant, car ils abordent l'étude des langues anciennes à un âge plus avancé, où leur esprit est plus mûr et où la comparaison des langues vivantes qu'ils ont étudiées les aide à mieux retenir les formes qu'ils apprennent. D'ailleurs, si les résultats obtenus n'étaient pas si favorables, les adversaires du système viendraient-ils répéter que les professeurs et les élèves des écoles réformistes sont choisis spécialement, alors que les enfants, à Francfort, sont répartis d'après leur âge entre les écoles réformistes ou non-réformistes et que certaines classes se sont même trouvées dans des conditions particulièrement défavorables, ayant changé de maîtres plusieurs fois en un an ? Si les Gymnases et Réalgymnases réformistes n'avaient pas atteint leur but, dirait-on maintenant qu'il faut juger les élèves non par l'examen de maturité, mais d'après ce qu'ils donneront dans la vie, sous prétexte que, lorsqu'il s'agit des langues classiques, « le temps fait beaucoup à l'affaire? » Enfin, si le système de Francfort n'avait pas tenu ce qu'il promet, trouverait-on sept écoles réformistes inscrites au budget de l'Etat, trois en Prusse, quatre dans le Grand-Duché de Bade ? Je laisse de côté les encouragements que l'Empereur donnait à ces écoles dans son rescrit du 26 novembre 1900, car, en cette matière, Guillaume II est un juge prévenu.

Aussi bien j'ose espérer que ceux qui m'auront fait l'honneur de me lire emporteront de cette étude, écrite après examen sur place des différents types d'établissements et lecture attentive dans mon cabinet des principales brochures publiées en faveur des deux thèses, la conviction que l'école réformiste est l'école de l'avenir pour les villes d'Allemagne dont les ressources ne leur permettent pas de faire les frais à la fois d'un Gymnase, d'un Réalgymnase et d'une Ecole Réale Supérieure. Le seul inconvénient qu'elle présente, c'est qu'il est à peu près impossible, lorsqu'on doit la quitter, d'entrer dans un Réalgymnase ou un Gymnase ordinaires ; mais la gravité de cet inconvénient diminuera à mesure qu'augmentera le nombre des écoles réformistes, qui, nous en avons donné la preuve, se multiplient pour ainsi dire à vue d'œil, pour le plus grand bien des parents, des villes et des élèves.

HENRI BORNECQUE.

L'INDIGÉNAT ET L'ENSEIGNEMENT PUBLIC
EN ALGÉRIE

Fils de fonctionnaires et de colons reçoivent, en Algérie, dans les écoles, lycées ou collèges une instruction identique à celle de France. Un élève peut du lycée de Cahors venir au lycée de Constantine sans éprouver le malaise qui accompagne les transplantations. Bien plus, on a sous le ministère Berthelot, institué les cadres d'un enseignement supérieur complet. Quatre écoles supérieures (médecine et pharmacie, droit, science et lettres) ont fait d'Alger une ville universitaire originale, où les influences du milieu se combinent harmonieusement avec le caractère universel du haut esprit scientifique. Tout cela est fort bien. Mais n'oublions pas que sur une population algérienne de 4.500.000 habitants les recensements signalent 3.800.000 Musulmans contre 350.000 Français (armée comprise). Cette nombreuse et toujours croissante population indigène, nous avons eu sans cesse le dessein généreux de l'assimiler ou du moins d'y tâcher. C'est dire que nous nous faisions un devoir de cultiver et de développer ces intelligences longtemps engourdies par les méthodes d'éducation françaises et d'y implanter nos idées essentielles. Sous ce rapport, qu'avons-nous fait — et surtout que devons-nous faire ? Il y a là un problème qui n'est pas seulement politique et pédagogique, mais aussi, au premier chef, psychologique. Il sera bon d'en rappeler au moins les termes.

Il y avait en Algérie, avant la conquête, une instruction musulmane complète, des écoles correspondant aux divers degrés de l'enseignement, un corps de maîtres très important, des ressources matérielles suffisantes pour l'entretien des maîtres et des écoles. Dans les écoles de douars, des tolbas apprenaient aux enfants à lire et à écrire ; les zaouïas, annexées aux mosquées, représentaient si l'on veut l'enseignement secondaire arabe ; on y apprenait par cœur les sourates du koran ; enfin, dans les médersas ou medraças, on recevait une instruction supérieure, à base théologique, qui préparait aux emplois de la magistrature indigène. La distinction de ces trois degrés est du reste quelque peu artificielle : en réalité, certaines écoles de douars méritaient le titre de zaouïas, et les medersas n'étaient que des zaouïas supérieures.

Il n'y avait que deux degrés dans cette instruction, à la base de laquelle se trouvait l'étude du Coran : tous les petits Musulmans l'apprenaient plus ou moins par cœur : enseignement primaire ; les futurs cadis, les futurs imans, les futurs tolbas l'étudiaient de plus près, et connaissaient même les commentateurs : enseignement supérieur. On a soutenu que tout cet enseignement musulman ne méritait, dans son ensemble, que la qualification de primaire, et on avait raison, dans la mesure où on le comparait à l'enseignement de nos lycées et de nos facultés. Au lendemain de la conquête, on n'abolit pas directement toutes les écoles purement musulmanes ; elles subsistent encore en partie ; elles ont un assez grand nombre d'élèves ; elles n'éveillent pas les susceptibilités religieuses des Arabes qui, le plus souvent, les préfèrent à nos établissements. Mais indirectement on leur porta un coup sensible, en attribuant

à l'Etat les biens des mosquées, les terres qui relevaient du clergé musulman (biens habbous). A partir de ce jour le nombre des zaouïas décrut singulièremnt. A partir de ce jour aussi on peut dire que l'Etat français avait contracté une dette vis-à-vis de la nation arabe : il songea du reste assez tôt à s'en acquitter.

Aussi bien que cette obligation d'équité, l'intérêt politique bien entendu nous commandait d'organiser en Algérie l'enseignement des indigènes. Nous ne pouvions songer, de toute évidence, à relever telles quelles les écoles musulmanes abattues. D'autre part, transporter en Algérie, sans les modifier, nos méthodes d'instruction, était vain. On créa donc des écoles arabes-françaises, qui reçurent une faible proportion d'Européens et un grand nombre d'indigènes. La base de cette instruction devint — naturellement — l'étude de la langue française. Malgré le caractère mixte de ces écoles, malgré le dévouement des instituteurs qui n'hésitèrent point à s'installer au milieu d'Arabes plutôt hostiles, dans un pays où les villages sont séparés par de grandes étendues désertes, on peut dire que les résultats sont encore bien insuffisants. Les statistiques de l'enseignement primaire indiquent sans doute une constante progression : en 1864. il y avait 18 écoles, où venaient 658 indigènes. En 1870, 1.000 Arabes; en 1882, 3.300 ; en 1892, 13.000 ; en 1898, 20.000, recevaient l'instruction primaire (1). Si l'on songe que les enfants indigènes d'âge scolaire sont au nombre de plus de 500.000, on voit qu'on est loin du compte. Sur 100 enfants, 4 sont inscrits dans nos écoles, 2 peut-être en suivent les classes assiduement. Ajoutons que la population arabe s'est beaucoup accrue, qu'elle s'accroît sans cesse. Ajoutons aussi que depuis 1870, et aussi depuis 1880, de nouvelles régions se sont jointes à nos provinces dans le Sud, de nouvelles tribus ont augmenté le nombre de nos sujets musulmans. On jugera que le progrès est maigre, et qu'à marcher de ce pas il faudra plus d'un siècle pour parvenir au but. Malgré tout, l'instituteur français, à force d'énergie, conserve ses positions, gagne même du terrain. Dans les lycées et collèges, la situation est bien plus critique. Le jeune professeur fraîchement débarqué en Algérie est surpris de ne pas voir dans les cours du lycée plus de têtes couvertes de chéchias. Au lycée de Constantine, j'avais, répartis dans des classes différentes, une soixantaine d'élèves : un seul était Arabe. Les statistiques de l'enseignement secondaire viennent à l'appui de cette impression. Il y avait en 1870 des établissements où les indigènes les mieux doués, ou ceux qui appartenaient aux familles les plus aisées, pouvaient recevoir une sorte d'enseignement secondaire. C'étaient les collèges arabes-français d'Alger et de Constantine, où l'on enseignait la langue française, l'histoire, la géographie, l'arithmétique, la géométrie, le dessin linéaire et d'imitation, l'arabe, la gymnastique, le chant. Il eût fallu multiplier ces collèges, en créer dans toutes les villes importantes, y appeler par tous les moyens ceux des indigènes qui en pouvaient suivre les cours.

Mais entre les deux insurrections de 1871 et de 1881 les préjugés anti-arabes prevalurent. On supprima ces deux collèges, on créa des lycées sur le type français. Résultat : le nombre des élèves arabes dans les établissements d'enseignement secondaire décrut d'une façon inquiétante :

(1) Ces chiffres sont du reste forcés. Il faudrait défalquer un nombre d'indigènes qu'on n'indique pas et qui fréquentent seulement des écoles arabes publiques.

il y en avait encore 463 en 1879 ; il y en eut 198 en 1882, 144 en 1884, 115 en 1886 ; enfin, en 1893, 69 Musulmans se trouvaient perdus parmi les 3.568 élèves qui fréquentaient cette année les lycées et collèges de garçons. Il suffit, du reste, de noter le nombre des indigènes qui obtiennent des diplômes divers devant les quatre écoles supérieures pour se rendre compte du même état : « Depuis la création de l'Ecole de médecine et de pharmacie d'Alger, il a été délivré par elle, jusqu'en 1893 inclusivement, 102 diplômes d'officiers de santé, dont 11 seulement à des Musulmans, pas un en moyenne par année, 207 diplômes de pharmaciens, dont un seul à un Musulman. En ce qui concerne le droit, il a, depuis l'origine, été délivré 816 diplômes ou certificats de licenciés, bacheliers, ou capacitaires, dont 3 seulement à des Musulmans. Pour les sciences, sur 687 diplômes divers, toujours depuis l'origine, 4 ont été accordés à des Musulmans, dont 3 de bacheliers ès sciences et 1 de bachelier de l'enseignement spécial. Enfin, à l'école des lettres, sur 827 diplômes ou brevets, 25 ont été octroyés à des Musulmans, dont 3 de bacheliers, 1 diplôme de langue arabe, 19 brevets de langue arabe et 2 de langue kabyle » (1). Il résulte de là que les Arabes, qui passent pour avoir excellé jadis dans la médecine et dans les sciences, n'obtiennent dans ces deux branches qu'un nombre minimum de diplômes, et que c'est principalement de leur langue qu'on les certifie connaisseurs. Ceci est du reste imputable, non aux écoles supérieures, mais à la constitution de l'enseignement secondaire, car le nombre minime des Musulmans reçus à ces examens est en relation directe avec la faible quantité d'indigènes sortant des lycées et collèges, leurs classes faites. Et pourtant l'amiral Gueydon, gouverneur général civil, disait dans son rapport du 30 octobre 1872 : « le fait le plus important que j'aie à signaler, sous le rapport de l'instruction publique musulmane, à votre attention, est la suppression des collèges arabes-français d'Alger et de Constantine, et l'annexion du premier de ces établissements au lycée national d'Alger... Le succès a été jusqu'à présent complet. Les familles musulmanes ne semblent montrer aucune répugnance à placer leurs enfants dans un établissement où elles savent que leur religion sera respectée ; les jeux de la camaraderie ont, dès le premier jour, rapproché les élèves des deux races, et les résultats du concours pour les prix de l'année scolaire 1871-1872 témoignent de la plus féconde émulation dans les études ». Personne ne peut nier à présent que l'optimisme de cet administrateur ne fût, à tout le moins, exagéré. Il y a enfin, en Algérie, un enseignement supérieur pour les indigènes. A Alger, à Tlemcen et à Constantine, il existe trois médersas où un certain nombre d'Arabes reçoivent la haute instruction musulmane. Elles comptaient, en 1893, 134 étudiants, et si les sommes affectées au personnel et aux bourses et demi-bourses étaient très réduites, on peut dire pourtant que ces établissements faisaient et font encore preuve d'une particulière vitalité. Seulement, il y a entre cet enseignement supérieur indigène et l'enseignement secondaire français une réelle solution de continuité : celui-ci ne prépare pas plus à celui-là que celui-là ne paraît le prolongement et comme le développement de celui-ci. C'est vers les quatre écoles supérieures d'Alger que se tournent les rares indigènes qui, leurs études secondaires terminées, veulent poursuivre

(1) Leroy-Beaulieu, *L'Algérie et la Tunisie*, Guillaumin, 1897.



leur instruction : on a vu comme ils y sont peu nombreux, et quels maigres résultats ils obtiennent. Quant aux médersas, elles recrutent leurs étudiants principalement parmi les meilleurs sujets musulmans des écoles primaires : elles leur donnent un enseignement peu varié, comprenant surtout la théologie, le droit et la morale ; elles les préparent à remplir les charges mal rétribuées de la justice et de la religion musulmanes. Entre l'enseignement supérieur européen et arabe, il n'existe donc nul rapport. Fait d'autant plus regrettable que c'est surtout dans la classe moyenne arabe, celle qui fournit un public aux médersas, qu'on trouverait l'intelligence et l'ambition propices au rapprochement des races.

La raison générale de ces échecs, c'est qu'on s'est préoccupé avant tout des colons. On a voulu donner à leurs enfants une instruction telle qu'ils pussent, leurs études finies, rentrer en France à leur volonté, munis de brevets et de diplômes identiques aux diplômes et brevets délivrés dans la métropole. L'enseignement une fois organisé d'après ces vues unitaires, on a songé aux Musulmans, et on les a invités à entrer dans des établissements organisés pour d'autres que pour eux. C'était une invitation gracieuse, mais qui rappelait un peu trop la fable du renard et de la cigogne. Aussi les indigènes, le plus souvent, se sont-ils abstenus. Ils se sont comportés différemment, et pour cause, vis-à-vis de chacun des trois ordres d'enseignement. L'enseignement primaire s'adresse à des enfants qui ne sont pas encore très différenciés : les procédés en usage pour dégrossir les petits Bretons s'adaptaient, somme toute, assez bien aux petits Arabes. Dans tous les pays du monde, le premier moyen, et le plus simple, pour délier l'esprit d'un enfant, c'est la lecture et l'écriture. Toutefois, dans les écoles primaires, on oubliait déjà un peu trop à qui l'on avait affaire. « Des maîtres dévoués et capables, mais insuffisamment avertis de la différence profonde entre les pays, enseignaient à de jeunes Kabyles les malheurs de Brunehaut, ou les secrets de la règle des participes » (1). D'une façon générale, on songeait trop au certificat primaire. Dans les lycées et collèges, de même, on songeait trop au baccalauréat français. Et ici l'inconvénient était plus grand. L'Arabe peut envoyer ses enfants à l'école primaire sans engager en quelque sorte d'avance son avenir : l'instruction qu'ils recevront s'adaptera à peu près à leur caractère, à leur religion, à leur situation sociale ; mais, lorsque l'Arabe entre au lycée, il semble qu'il choisisse une voie bien déterminée, et qu'il renonce décidément à ce qui le constitue comme différent de l'Européen : c'est comme s'il changeait de nationalité, puisque chaque lycée est comme une petite France artificiellement créée dans toutes les villes d'Algérie. De là une répugnance naturelle chez l'indigène, qui augmente à mesure que son fils entre dans des classes plus élevées, et surtout quand il va devenir étudiant dans l'une des écoles supérieures.

On s'est surtout occupé des réformes à apporter dans l'enseignement primaire. C'est là à vrai dire le point essentiel. Le jour où les écoles primaires formeront régulièrement des sujets d'élite, on pourra songer à modifier les lycées de manière à les y attirer, et à créer des établissements d'enseignement supérieur de forme mixte, qui participent à la fois de l'organisation des écoles d'Alger et de celle des médersas. — « En l'état actuel, a dit un Arabe, ancien élève du lycée d'Alger, l'Arabe

(1) Burdeau.

d'Algérie peut subir l'instruction : je dis subir, mais ne la demandera pas ; il est même disposé, sauf quelques rares exceptions, à y voir une sorte de piège tendu à sa simplicité en vue de lui ravir sa nationalité et sa religion » (1). Ce sentiment est réel. L'Arabe croit faire un véritable sacrifice, en envoyant son fils à l'école. « Ils ne conçoivent encore l'instruction, dit Burdeau, que comme un service rendu au Beylick. » L'Arabe qui surmonte ce sentiment se voit blâmé par les hommes de sa race, souvent il retire ses enfants de l'école pour échapper à la réprobation de ses proches. Contre ce préjugé, voici ce qu'on propose. On établirait des écoles indigènes à portée des élèves et des parents, pour que ces derniers puissent vérifier l'enseignement donné. Ces écoles seraient, peut-on dire, à demi temps (2) : tout bon musulman devant apprendre tout le koran par cœur, ce qui exige bien cinq ans, le petit Arabe irait à la zaouïa le matin, pour s'y livrer à cet exercice, et à l'école française l'après-midi. Une commission scolaire, comprenant surtout des Arabes, agirait en chaque endroit sur les parents, stimulerait par des récompenses et des encouragements le zèle des enfants. Dans ces écoles on mettrait de préférence des maîtres indigènes, car les Arabes croient les instituteurs fanatiques comme leurs talebs. En portant d'abord tout son effort sur des régions bien définies, on arriverait, en peu de temps, à vaincre les résistances les plus vives.

Mais ce n'est pas tout. Les Arabes, qui sont très pratiques en même temps que très fanatiques, et qui sont assez sensibles à ce qu'ils croient leur intérêt, voient bien ce qu'ils perdent en envoyant leurs enfants à l'école et en se privant de leur aide journalière, mais ne voient nullement ce qu'ils gagnent. C'est un lieu commun, chez les colons eux-mêmes, de répéter que l'instruction des indigènes crée des déclassés, rien de plus. Ils sortent de l'école sans but, sans position : fatalement ils doivent un jour rentrer dans leur gourbi, et, peu à peu, oublier tout ce qu'on leur avait enseigné. A cet état de choses on pourrait facilement remédier, en réservant aux élèves des écoles, aux meilleurs au moins, les emplois de caïds, de gardes champêtres, de secrétaires, de khodjas (interprètes), d'agents de police. Les sujets d'élite seraient boursiers dans les collèges. Les parents eux-mêmes pourraient obtenir certains privilèges. Il est hors de doute que le principe de l'obligation doit être quelque temps encore écarté. Mais rien n'empêche de réserver un traitement de faveur à ceux dont les enfants fréquenteront assidûment nos écoles.

A en croire certains pourtant, toutes ces mesures seraient vaines : on se heurterait ici à un problème insoluble. On veut instruire l'Arabe ; mais peut-être l'intelligence de l'Arabe est-elle à tout jamais réfractaire à l'instruction. Voyons pourtant. Beaucoup de ceux qui ont bien connu l'Arabe disent qu'à la puberté il se produit en lui un phénomène particulier. Son intelligence sombrerait : il désapprendrait tout ce qu'il sait : il tomberait dans un état définitif de débilité mentale. *A priori* le fait paraît peu vraisemblable : l'espèce humaine est physiologiquement assez homogène : il y aurait là comme une monstruosité ethnique. Au vrai, il faut en rabattre. « En réalité, dit Burdeau, il ne s'agit guère là que

(1) *Bulletin universitaire de l'Académie d'Alger.*

(2) Cette idée est mise en avant par M. Mejdoub ben Khalafat, professeur d'arabe au lycée de Constantine.

d'habitudes vicieuses qu'une meilleure éducation combattrait. » D'ailleurs les élèves indigènes de nos écoles normales et de nos médersas poursuivent, malgré cette crise, leur développement intellectuel. Rien donc, ici, d'irréductible.

On dit alors que leur atavisme pèse à jamais sur les hommes de cette race. Leurs ancêtres ont contracté l'habitude durable de la stagnation intellectuelle : leur pensée s'est raidie et figée : ils sont devenus incapables d'exercer leur esprit parce que trop longtemps il l'ont laissé en friche. Là encore, que d'exagération et quel parti pris ! En admettant même que depuis la conquête de l'Algérie par les Arabes les habitants de ce pays aient vécu sans plus exercer leur esprit que les sauvages non civilisés, n'y a-t-il aucun espoir d'une transformation possible au contact d'esprits cultivés et vigoureux ? Ce ne sont pas toujours les rejetons de familles depuis longtemgs intellectuelles qui font preuve des meilleures facultés. Renan savait gré à ses ancêtres de n'avoir point pensé : il les remerciait d'avoir économisé la sève qui maintenant s'épanouissait chez lui en multiples et subtiles ramifications. Après des siècles de somnolence, un peuple souvent se réveille riche de forces jeunes. Le Japon semble agir sur la vieille Chine des mandarins comme un ferment puissant. La France agira peut-être de même sur l'Algérie musulmane. Très contestable lorsqu'il est question de l'influence, sur les facultés intellectuelles chez l'individu, de l'hérédité, la théorie devient extrêmement vague lorsqu'elle s'applique aux races.

On revient à la charge : c'est la nature intellectuelle de l'Arabe, telle qu'elle est en soi, indépendamment de tout atavisme, qui semble l'inébranlable obstacle. On ne considère pas le peuple arabe comme un peuple jeune qui n'a pu encore se développer : au contraire : c'est un peuple arrivé au terme de son développement, enfermé à tout jamais dans des cadres, et qui ne possède ni la souplesse ni la verdeur des primitifs. Parallèlement, l'Arabe et l'Européen se sont avancés, dans des voies opposées : ils sont bien caractérisés chacun : on ne peut transformer l'un dans l'autre : un fleuve ne remonte pas vers sa source D'autant plus que la nature de l'esprit arabe le porte à s'enfermer et à s'isoler de plus en plus. On pourrait définir cet esprit en l'appelant, en quelque sorte, un esprit formulaire. Dans toutes les circonstances de la vie, pour tous les événements, en toute rencontre l'Arabe dispose d'un certain nombre de formules qu'il dit par cœur et qui le dispensent de la réflexion inventive. C'est ce qui frappe lorsqu'on aborde l'étude de la langue : ces formules de politesse ou de simple convention sont ce qu'il faut apprendre d'abord. De là vient aussi l extrême abondance des proverbes, ou les métaphores très imagées, qui émaillent la conversation arabe : cela fait croire à la profondeur sentencieuse de leur réflexion, au perpétuel jeu de leur imagination : en réalité ils se bornent à répéter ce que longtemps avant eux on a pour la première fois exprimé. On sait que rien n'est plus monotone que leur chant ; en art ils sont aussi peu individuels que possible : leurs peintures, leurs arabesques, leurs architectures sont des copies indéfiniment répétées des mêmes formes rigides symétriquement agencées qui font penser à l'alphabet en même temps qu'à la géométrie. Leur religion est la plus rituelle qu'il y ait : ses prescriptions sont à ce point multiples et minutieuses que les plus fanatiques ne parviennent pas à la pratiquer. Elle enveloppe en réalité toute leur existence indivi-

duelle, familiale, et sociale, d'un réseau serré de préceptes littéraux, si bien que le droit musulman est tout entier enfermé dans le Koran. — Sous toutes ces influences se constituent des pensées paresseuses et figées, où rien ne se trouve qui pousse à l'invention, d'où tout élément de progrès est d'avance chassé. Quelle prise aurait sur elles une culture toute différente, qui s'efforce avant tout d'éveiller l'initiative et de sauvegarder la liberté de l'esprit ?

Il faut se défier des distinctions trop tranchées. En l'espèce, il semble qu'on donne de l'Arabe d'Algérie une description trop schématique. Ne contestons pas l'extraordinaire influenec exercée dès longtemps sur ce peuple entier par la religion mahométane, influence dont le résultat le moins étonnant n'est pas d'avoir fondu en une nation des races aussi différentes que la race berbère et la race arabe. Mais deux questions doivent être posées.

Beaucoup de religions, même celles qui de prime abord y paraissent le plus réfractaires, évoluent. L'islamisme échappe-t-il à la loi générale? Historiquement l'islamisme ne se présente pas comme un bloc infrangible, une doctrine une et immuable. Il y a eu des sectes. A l'heure présente, dans les villes d'Algérie, on voit coexister le rite hanafite, le plus libéral, qui autorise très souvent le raisonnement par analogie, et le rite malékite, doctrine du sens littéral, doctrine la plus fanatique, très répandue en Espagne d'abord, puis dans l'Afrique du Nord, et dont le triomphe coïncide avec la décadence de la littérature et des œuvres de l'esprit. Chaque rite a ses mosquées, ses muftis, ses fidèles. Il est impossible que l'un ne soit pas plus favorable à la diffusion de nos idées et de notre esprit que l'autre. Au reste, toute religion qui repose sur un corps d'écrits où des passages, contradictoires au moins en apparence, se rencontrent, contient en elle les raisons logiques d'un mouvement évolutif. Or à côté du texte fameux : « Combattez les fidèles jusqu'à leur extermination. Pour tout musulman, le maniement des armes est un acte de religion », (Koran), il en est d'autres tels que le suivant : « Tu reconnaitras que ceux qui nourrissent la haine la plus violente contre les fidèles sont les juifs et les idolâtres, et que ceux qui sont les plus disposés à aimer les fidèles sont les hommes qui se disent chrétiens : c'est parce qu'ils ont des prêtres et des moines, et parce qu'ils sont sans orgueil », (Koran), et encore cet éloge de la science par Mahomet : « Enseignez la science... qui la répand distribue l'aumône ; qui la possède devient un objet de vénération et de bienveillance. La science sauve de l'erreur et du péché... L'étude des lettres vaut le jeûne ; leur enseignement veut la prière ; à un cœur noble elles inspirent des sentiments plus élevés : elles corrigent et humanisent les pervers. » D'une religion qui renferme des textes de ce genre, (et il en est bien d'autres), (1) on ne peut dire qu'elle est à tout jamais figée, ou du moins que le fanatisme et l'étroitesse sont à sa base.

Il suffirait donc de faire prévaloir une interprétation du Koran où de telles pensées fussent mises bien en relief. Mais cela est-il possible ? Nouvelle question, plus politique que théologique, et qui est au fond celle des rapports de l'Eglise musulmane et de l'Etat. Les prescriptions du

(1) Rapport de M. Combes sur les médersas, 1894. p. 160. « Il y a dans le Coran comme dans les livres révélés des juifs et des chrétiens, tout ce que la fantaisie des commentateurs veut y voir, la paix ou la guerre, la haine de l'infidèle ou une généreuse tolérance. »

Koran ne sont pas connues directement de la masse des fidèles, qui ne comprennent même pas les quelques chapitres qu'on leur apprend par cœur à la zaouïa. La foule obéit aveuglément à ses chefs spirituels, imans, marabouts, tolbas. C'est sur ceux-ci qu'il faudrait agir. En quel sens ? Il importe avant tout que l'Etat prenne bien conscience des limites de son rôle. Il ne doit pas défendre aux imans d'enseigner le Koran, entrer en guerre ouverte contre l'islamisme. D'abord ce serait œuvre vaine. « On peut douter, dit Burdeau, s'il est en Algérie un seul Musulman qui se soit émancipé de la croyance de ses pères (1) ». D'ailleurs, l'Etat est, par essence, laïque : il n'a pas à combattre ou à soutenir telle ou telle religion : son devoir strict est seulement de favoriser l'interprétation du mahométisme la plus respectueuse de ses droits, ou tout au moins de lui permettre de se manifester.

En se plaçant à ce point de vue, l'Etat aurait deux tâches principales à remplir. Il devrait d'abord s'efforcer d'exercer sur les chefs de la religion musulmane une influence qu'à l'heure présente il n'a pas (2). Les sommes allouées par le budget au culte arabe sont insuffisantes. Les ministres du culte entretenus par nous sont en nombre minime : pas même cent-cinquante pour 3 millions 1/2 d'Arabes. Les traitements, d'ailleurs, sont très faibles (3) : nous payons 1.200 francs les imans des grandes villes, « et nous n'avons même pas songé à entretenir un cheikh-ul-islam, ou chef de la religion, qui, à défaut d'autres services, aurait du moins dispensé les muftis de chercher leur direction religieuse auprès des docteurs des mosquées de Fez, ou du medjelés de Tetouan » (4). De là la formation d'un clergé à demi clandestin qui vit de ziaras ou quêtes, marabouts installés dans les mosquées ou près des tombeaux abandonnés, thalebs ouvrant des zaouias nouvelles, tous échappant à notre autorité et à notre contrôle. De là aussi l'influence très grande des Khouan ou confréries (5), Rahmanyas, Derkaouas, Senoussyas, leurs chefs ou moquaddems font dans toute l'Algérie une constante propagande ; elles représentent le mahométisme le plus irrationnel et le plus fanatique ; très puissantes sur la foule, elles sont moins en honneur chez les Arabes cultivés qui ne craignent pas de donner une explication physiologique des jongleries des Aïssaouas. Parce que ces prêtres non officiels et ces confréries indépendantes sont, en apparence au moins, pacifiques, on se contente de les surveiller distraitement. Il conviendrait de leur susciter des adversaires, en fortifiant et en augmentant le clergé des mosquées, en rattachant à l'administration des cultes tous les marabouts et tous les thalebs, en solidarisant peu à peu leurs intérêts avec les nôtres, en nous efforçant par tous les moyens de relever aux yeux des fidèles leur autorité morale. En second lieu, puisqu'en dehors du Koran

(1) Burdeau, p. 147.

(2) « Ne nous creons pas, comme à plaisir, un clergé ultramontain ; ayons en Algérie encore notre église gallicane ». Rapport du recteur Boissière au Conseil supérieur de l'Algérie, session 1883, p. 3900.

(3) En 1891, la dépense au budget des cultes était :

Pour	482.000	catholiques,	808.183 fr.,	ou par tête	1 fr. 67
—	10.000	protestants,	94.058 fr.,	—	9 fr. 40
—	47.000	israélites,	25.925 fr.,	—	0 fr. 54
—	3.567.000	musulmans,	261.340 fr.,	—	0 fr. 073

(4) Burdeau, p. 150. Même opinon dans *Marabouts et Kouans*, du commandant Rinn.

(5) Voir : l'*Islam algérien en l'an 1900*. Doutté. Edit. Giralt, Alger-Mustapha.

et de la Sounah, (recueil des paroles du prophète), il n'y a point de salut pour l'Arabe, loin de le détourner de ces livres, il faut l'inciter à les lire et à en discuter. Il y a eu des interprétateurs, des sectes : c'est dire que tout dans ces recueils n'est pas absolument clair, qu'il s'y trouve des contradictions. En développant de plus en plus, dans les médersas et ailleurs (1), l'étude des livres sacrés, nous préparerons une ère de discussions, de controverses ; des divisions, des sectes, des oppositions morcelleront peu à peu cette doctrine dont l'unité paraît si complète. C'est une réelle réforme qu'il faut susciter dans le Maghreb, et par les mêmes moyens qui ont suscité la Réforme protestante, par le retour aux textes, par leur interprétation, leur discussion, leur exégèse. Du reste, la religion musulmane a dû se plier à certaines lois édictées par nous contrairement à ses dogmes, sans qu'aucune révolte se soit produite : en 1842, nous avons substitué aux peines édictées par le Koran notre Code pénal, c'est-à-dire à la loi du talion des pénalités plus douces : nous avons appelé les petits Arabes dans des écoles tenues par des maîtres qui ne sont pas mahométans, qui jamais ne parlent de religion. Ces faits montrent que des réformes insensibles peuvent modifier profondément cette religion qu'on ne saurait attaquer de front (2).

La solution de ce problème : quelle nature d'enseignement convient aux indigènes d'Algérie, se trouvera donc, selon toute vraisemblance, dans une étude attentive des relations qui pourront s'établir entre l'Etat français et le clergé officiel musulman. Là-bas l'homme est ce que sa religion l'a fait : or, tout plan d'enseignement doit d'abord se régler sur la nature du sujet qui le recevra. C'est ce qu'on semble avoir trop oublié ici même. A vingt kilomètres de Biskra, dans une oasis assez étendue, se trouve le village de Sidi Okba : là s'élève une mosquée célèbre, la plus vieille de l'Algérie, centre théologique important, un des foyers du mahométisme. Dans tout le village à peine un ou deux Européens. Avant d'entrer dans la mosquée même, le visiteur parvient, en montant quelques marches, à une vaste chambre à plafond bas, qui est la salle d'école : là grouillent une multitude d'enfants de tous âges, vautrés dans tous les coins, et bredouillant tous, à haute voix, des lignes du Koran écrites sur des cartons graisseux : le maître est au fond de la salle : on le devine à peine ; il somnole, l'œil mi-clos, la lèvre tombante. La discipline est relative: dès qu'ils ont vu l'Européen, les petits élèves se tournent tous vers lui, en répétant, toujours sur le même ton monotone, « un sou, Msieu», ou plutôt : « insimsi, insimsi »: c'est tout ce qu'ils savent de la langue française. On redescend, on traverse la cour : de tous côtés, accroupis à terre, le dos contre les piliers, des jeunes gens de 18 à 20 ans lèvent sur vous des yeux hagards, où nulle étincelle de pensée ne luit, tandis que leurs lèvres continuent à s'agiter rapidement, laissant s'échapper des paroles et des phrases qu'ils répètent indéfiniment sans en saisir le sens : de vrais moulins fonctionnant à vide. Le plus fort est celui qui sait réciter le plus vite les versets les plus nombreux. On comprend en sortant de là tout le sens des paroles de Renan (3) : « l'islamisme a de

(1) Voir : Rapport sur l'enseignement supérieur musulman, les médersas, de M. Combes, sénateur, 1894, pp. 157-160

(2) Un exemple de cette politique, conservatrice d'apparence, progressiste de fait, se trouve dans le maintien, comme manuel de droit des médersas, du précis de Sidi Khalil, avec des retranchements portant sur les chapitres dangereux ou contraires à nos mœurs.

(3) Renan, *L'islamisme et la science.*

belles parties comme religion ; je ne suis jamais entré dans une mosquée sans une vive émotion, le dirai-je ? sans un certain regret de n'être pas musulman. Mais, pour la raison humaine l'islamisme n'a été que nuisible. Les esprits qu'il a fermés à la lumière y étaient déjà sans doute fermés par leurs propres bornes intérieures ; mais il a persécuté la libre pensée je ne dirai pas plus violemment que d'autres systèmes religieux, mais plus efficacement. Il a fait des pays qu'il a conquis un champ fermé à la culture rationnelle de l'esprit ». Nous avons vu que le mal n'était peut être pas sans remède. Le tort serait ici de vouloir procéder trop vite, et par des mesures trop absolues. Nous avons fait sous ce rapport, en Algérie, quelques écoles. Il faut se rappeler l'effort tenté par nous en 1873 de constituer d'un seul coup chez les indigènes la propriété individuelle. On dépensa des sommes considérables pour arriver au résultat suivant : les indigènes, le plus souvent faute de comprendre le mécanisme de la propriété individuelle, revenaient à l'état antérieur, à moins de devenir la proie des usuriers. « L'idée même de propriété telle que l'ont faite chez nous le droit romain et de longs siècles de tâtonnements et de progrès est étrangère à l'esprit arabe. C'est par degrés qu'on pourra l'introduire ». L'étude de la question scolaire en Algérie appelle des réflexions du même ordre. Il y a lieu d'habituer l'esprit arabe à un mode d'instruction pénétré d'idées françaiees et modernes. Et d'abord il ne faut pas le heurter violemment : on doit chercher des formes mixtes, des organisations intermédiaires. Qu'on fasse des expériences : la matière n'y manquera point parmi les 500.000 enfants indigènes d'âge scolaire. Mais surtout il faut dès maintenant reconnaître que l'origine des plus tenaces résistances à nos efforts, c'est chez les Arabes, une certaine espèce d'état d'esprit religieux, et que sur cet état d'esprit, sur cette religion, il nous est loisible d'agir. La question bugdétaire se poserait évidemment ici. Il conviendrait de doter moins chichement le clergé officiel musulman. L'Algérie, qui est depuis 1901 libre d'équilibrer son budget comme elle l'entend, ne doit pas négliger ce point. Non moins importante, de ce point de vue, serait la question de l'organisation et du développement des médersas. On a naturellement porté jusqu'ici tout son effort sur l'enseignement primaire. D'autre part, on a trop obéi à certains préjugés, préjugé religieux qui nous faisait considérer comme un progrès considérable la transformation d'une mosquée en église catholique, et méconnaître la nécessité de constituer et de diriger nous-mêmes de véritables séminaires musulmans, préjugé universitaire en vertu duquel de hauts fonctionnaires déclaraient que notre enseignement supérieur algérien doit suffire aux Arabes, qu'il n'y a pas lieu de développer le haut enseignement musulman (1). En réalité, la solution se trouve peut-être dans la réorganisation méthodique des médersas, pépinières de juges et de prêtres arabes. C'est en effet par ces juges et ces prêtres, par la partie intelligente de la classe moyenne, qu'on pourra quelque jour exercer sur la foule musulmane une action puissante et rénovatrice.

MAURICE HALBWACHS.

(1) Voir le rapport de M. Jeanmaire, recteur d'Alger, cité par M. Combes.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté approuvant la délibération du Conseil de l'Université de Bordeaux, instituant pour les étudiants de nationalité étrangère un diplôme de pharmacien de cette Université (4 octobre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu la loi du 10 juillet 1896 ; vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités ; vu la délibération, en date du 17 juillet 1900, du Conseil de l'Université de Bordeaux ; vu la loi du 19 avril 1898 sur l'exercice de la pharmacie ; après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Inspection publique, arrête :

Est approuvée la délibération susvisée du Conseil de l'Université de Bordeaux, instituant pour les étudiants de nationalité étrangère un diplôme de pharmacien de cette Université.

Délibération du Conseil de l'Université de Bordeaux (17 juillet 1900).

Le Conseil de l'Université de Bordeaux, vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, vu la demande présentée par la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Bordeaux, délibère :

Art. 1er. — Il est institué un diplôme de pharmacien de l'Université de Bordeaux, à l'usage des étrangers.

Art. 2. — Les étrangers aspirant à ce diplôme doivent justifier de trois années de stage officinal par des certificats dûment légalisés.

Il pourra leur être accordé, en vue de l'inscription réglementaire, soit la dispense des grades français exigés pour l'inscription, soit l'équivalence des grades obtenus par eux à l'étranger, ainsi que des dispenses partielles de scolarité correspondant à la durée des études faites par eux à l'étranger.

Art. 3. — Ils subissent à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Bordeaux un examen de validation de stage aux sessions réglementaires de l'examen d'Etat.

Art. 4. — La scolarité et les examens sont les mêmes que ceux des aspirants au grade de pharmacien d'Etat.

Art. 5. — Le diplôme est signé par les membres du jury et par le doyen de la Faculté. Il est délivré sous le sceau et au nom de l'Université de Bordeaux, par le président du Conseil de l'Université.

Circulaire relative au renouvellement des engagements décennaux pour l'entretien des collèges communaux. — Traités constitutifs (30 septembre).

Monsieur le Recteur,

Je vous transmets ci-joint un certain nombre d'exemplaires de la loi du 13 juillet dernier, relative au renouvellement des engagements décen-

naux des collèges communaux, du décret du 15 août suivant et des barèmes y annexés.

J'y joins les modèles des traités constitutifs à intervenir entre les villes et l'Etat : le premier modèle s'applique aux collèges dont le pensionnat est au compte du Principal, le second aux collèges dont le pensionnat est en régie directe par la ville.

Il me paraît utile de donner quelques indications complémentaires au sujet de la forme des traités, de leurs principales clauses et des conditions dans lesquelles sera calculé le montant des allocations attribuées par l'Etat pour l'entretien des collèges.

Délibération du Conseil municipal. — Traité sur papier timbré. — Lorsque l'entente sera établie entre la municipalité et le Ministre de l'Instruction publique, une délibération du Conseil municipal autorisera le Maire à signer le traité. Deux copies de ce document seront établies sur papier timbré ; on y joindra une copie de la délibération donnant pouvoirs au Maire, délibération approuvée par le Préfet du département.

Art. 1er. La ville s'engage à maintenir son collège communal dans les conditions fixées par les lois, décrets et règlements en vigueur : les documents qui ne vous ont pas été envoyés en leur temps ou qui n'ont pas été publiés dans les recueils administratifs, sont joints à cette circulaire et adressés à MM. les Préfets, Inspecteurs d'Académie, Maires et Principaux des villes où se trouvent des collèges communaux de garçons.

Art. 2. Si le collège externat doit toujours être géré directement par la ville, il n'en est pas de même du pensionnat annexé. La plupart des communes préfèrent remettre au Principal, chef de l'établissement, la gestion à forfait du pensionnat.

Il n'y a pas lieu de préconiser l'un ou l'autre système ; les municipalités doivent rester absolument libres de choisir la combinaison qui leur paraît, en raison de circonstances spéciales, des habitudes de la région, etc., présenter le plus d'avantages. Ce que l'on peut dire, c'est que la gestion à forfait par le Principal est en général plus économique, elle l'incite davantage au recrutement du pensionnat et par suite au développement de l'établissement, elle permet au Principal soit de consentir certains sacrifices temporaires dans l'espoir de bénéfices ultérieurs, soit d'accepter des payements en nature que ne peut autoriser une ville qui gère directement le pensionnat du collège.

Le texte de l'article 2 du traité constitutif et de quelques autres articles variera selon que la ville décidera que le pensionnat sera géré au compte du Principal, à forfait, ou au compte de la ville ; je m'occuperai tout d'abord des traités relatifs aux collèges dont le pensionnat est géré à forfait par le Principal ; ce sont d'ailleurs, et de beaucoup, les plus nombreux.

Conformément à l'article 1er du règlement du 4 mai 1899, la convention qui liera le Principal et la ville au sujet de la gestion du pensionnat sera soumise à mon approbation. Il y aura intérêt, à tous les points de vue, à joindre ce projet de convention au projet de traité constitutif pour le fonctionnement du collège.

J'ai cru d'ailleurs préférable de ne pas établir un modèle de convention afin de laisser la plus grande latitude aux parties contractantes ; il me paraît seulement nécessaire de rappeler que si le règlement du 4 mai 1899 interdit d'abandonner aux principaux la perception de la rétribution collé-

giale d'aucun élève, frais de surveillance compris, il ne saurait avoir pour conséquence d'empêcher les villes de reverser au chef de l'établissement, chargé à forfait de la gestion du pensionnat, tout ou partie des sommes qu'elles ont encaissées au titre des recettes de l'externat.

De même, le Principal ne saurait payer directement de ses deniers aucun des fonctionnaires du collège-externat, mais le Principal peut être tenu de verser dans la caisse municipale une allocation que la ville sera dans l'obligation d'affecter au payement des émoluments de tel ou tel fonctionnaire ou à l'augmentation des émoluments primitivement fixés.

Art. 3. Dans un grand nombre de collèges, il est dès maintenant ou il sera à bref délai nécessaire d'effectuer des travaux d'appropriation ou d'agrandissement ; le montant de la dépense peut approximativement être évalué immédiatement et il est indispensable d'insérer à ce sujet dans les traités qui lieront l'Etat et les villes pour dix ans une clause spéciale.

J'ignore à l'heure actuelle le montant des crédits qui pourront être votés pour cet objet par le Parlement, ainsi d'ailleurs que l'évaluation totale des dépenses de cet ordre qu'il y aura lieu de faire dans les collèges ; je ne saurais, par suite, promettre à chaque commune de participer aux travaux et acquisitions. Mais j'ai l'intention de présenter aux Chambres l'état estimatif des dépenses indispensables et de leur demander de venir en aide aux villes durant plusieurs années. Je n'ai pas besoin d'ajouter que les allocations de l'Etat seront attribuées tout d'abord aux communes qui se seront engagées à effectuer dans un délai déterminé, avec l'aide du Trésor, les travaux et acquisitions dont la nécessité aura été reconnue.

En ce qui concerne le mobilier de l'externat et le matériel d'enseignement (livres de bibliothèque, matériel pour les classes primaires, cartes et globes géographiques, matériel de gymnastique, modèles de dessin, instruments de musique, appareils scientifiques, outils et machines pour les cours professionnels, etc.), une inspection récente d'un grand nombre de collèges communaux, ainsi que les renseignements fournis à diverses reprises par les chefs d'académie, démontrent que trop souvent le mobilier des classes et études doit être complété, réparé, remplacé, et que le matériel d'enseignement est notoirement insuffisant ou en mauvais état. Les prévisions de dépenses pour ces objets devront être faites et les engagements pris sous réserve de la participation de l'Etat.

Enfin, dans bien des établissements, le mobilier de l'internat a besoin d'une réfection ou partielle ou complète, la literie n'est pas en bon état, l'infirmerie est mal organisée, les dortoirs, les vestiaires, les lavabos, les réfectoires ont un mobilier insuffisant ou très ancien et dont le remplacement s'impose ; la dépense nécessitée par ces améliorations sera évaluée ; elle doit, tout entière, être supportée par la ville.

Dans quelques collèges, heureusement fort rares, le mobilier de l'internat n'appartient pas encore à la commune, il est la propriété du Principal qui l'emporte, ou le vend à son successeur lorsqu'il quitte le collège. Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, me signaler ces établissements ; j'estime qu'il est indispensable de mettre les villes en demeure d'acquérir dans un délai de quelques années, cinq ans au plus, le mobilier nécessaire au pensionnat ; la dépense, répartie en annuités, ne sera pas une charge considérable pour le budget municipal.

Art. 4. L'article 4 indiquera pour chaque collège la nature des enseignements qui seront donnés; il va de soi que ce texte pourra être modifié et que certains paragraphes disparaîtront dans la plupart des traités.

Classes enfantines, primaires et élémentaires. — C'est par un large développement de ces classes qu'on assurera le plus souvent le recrutement des années secondaires : la désignation d'institutrices pour la classe enfantine et la première au moins des classes primaires a donné presque partout d'excellents résultats: de bons instituteurs ayant fait leurs preuves dans les écoles primaires publiques attirent, s'ils sont appelés au collège, dans les classes primaires et élémentaires, des élèves qui ne quitteront plus l'établissement qu'après avoir terminé leurs classes.

Enseignement classique et enseignement moderne. — Je dois appeler spécialement votre attention sur l'organisation de l'enseignement classique. S'il est indispensable en effet de permettre le développement très large de l'enseignement moderne complet et des enseignements spéciaux à durée réduite que les besoins locaux ou régionaux peuvent réclamer, il n'importe pas moins d'assurer l'éducation classique à tous les enfants qui sont capables de la recevoir. Dans tous les collèges, il existe une clientèle pour l'enseignement classique. Là même où elle est le plus réduite, elle n'est pas un élément négligeable, et vous ne devez pas perdre de vue que la suppression de l'enseignement classique dans un collège sera presque toujours une raison suffisante pour la création ou pour l'accroissement d'un établissement libre rival. Il vous appartient donc d'éclairer sur cette question les municipalités et de leur proposer les moyens d'organiser avec économie l'enseignement classique là où l'excès de la dépense pourrait en faire rechercher la suppression.

Dans les grands collèges, aucune difficulté ne se présentera sans doute. Mais vous aurez pourtant à rechercher s'il ne serait pas sage de réunir certaines classes trop peu nombreuses, afin d'appliquer à des créations nécessitées par des besoins locaux les économies ainsi réalisées. La gémination des classes ne doit pas être considérée comme une mesure commandée par le seul souci d'épargner les finances des villes. C'est un système qui, lorsqu'il est appliqué avec intelligence et méthode, donne d'excellents résultats, parce qu'il permet au même professeur de suivre pendant plusieurs années les mêmes élèves. Rien ne s'oppose donc à ce que, même dans les grands collèges, vous autorisiez la gémination de certaines classes.

Dans les collèges de moyenne importance, il peut y avoir intérêt à laisser séparés et les débutants de l'enseignement classique et les candidats au baccalauréat. Par suite il conviendrait de prévoir une classe de 6e et une classe de rhétorique et, entre les deux, une classe de 5e et 4e classiques géminées, et une classe de 3e et seconde.

Dans les collèges où cette combinaison ne sera pas possible, la gémination devra se faire entre les classes de 6e et 5e, 4e et 3e, seconde et rhétorique. Des exemples nombreux permettent d'affirmer que la conduite simultanée des élèves de 6e et 5e est parfaitement praticable. Il suffira que les Principaux prévoient dans leurs horaires des conférences spéciales de langue grecque pour les élèves de 5e.

Enfin, il peut arriver que l'effectif scolaire de l'enseignement classique soit trop peu nombreux et surtout qu'il présente de trop grandes différences d'âge pour que la série des classes puisse être régulièrement organisée. J'estime pourtant qu'il n'y a pas là une raison suffisante pour renoncer dans ces collèges à l'enseignement classique et pour écarter une clientèle modeste, mais assurée. — Là où ces circonstances se présente-

ront, il suffira sans doute de créer soit une, soit deux chaires de langues anciennes. Les élèves pourront être répartis, non plus en classes, mais en cours, suivant leurs forces ; et de cette façon il deviendra possible, sans maintenir un personnel complet qui se trouverait sans emploi, de conserserver l'enseignement classique.

Pour résumer ce qui précède, vous devez, autant qu'il sera nécessaire, adapter l'organisation de cet enseignement aux besoins et aux possibilités locales, en vous rappelant que si les collèges doivent offrir à une clientèle, qui ne veut pas s'écarter d'eux et qui tient à trouver sur place ce qu'elle cherche, les ressources et les programmes les plus variés, cette variété rend indispensable une souplesse d'organisation dont on ne s'est peut-être pas assez préoccupé jusqu'ici.

Enfin, je vous rappelle que les professeurs de l'enseignement classique peuvent être, en même temps, chargés des élèves de l'enseignement moderne et que, dans bien des cas, la réunion des élèves des classes correspondantes des deux enseignements, pour la langue et la littérature françaises, pour les langues vivantes, pour l'histoire et la géographie, pour les sciences ou le dessin, sera facile et avantageuse. Ces réunions, sagement pratiquées, peuvent rendre beaucoup plus aisé l'établissement de divisions ou de cours spéciaux.

Classes mixtes. — Il y a lieu de faire remarquer que la classe de mathématiques élémentaires n'existera que dans un certain nombre de collèges et la classe de mathématiques spéciales que dans deux ou trois établissements tout au plus.

Divisions spéciales. — S'il y a ainsi nécessité de conserver partout ou presque partout l'enseignement classique et l'enseignement moderne que réclame une partie de la population, il faut aussi se préoccuper d'offrir aux familles chaque jour plus nombreuses qui le désirent un enseignement d'une durée plus courte, de tendances plus pratiques. Les programmes en seront naturellement adaptés aux besoins de la région. C'est au ehef de l'académie qu'il appartiendra de les déterminer en s'inspirant des convenances locales, après avoir pris l'avis des bureaux d'administration des collèges, des Chambres de commerce du département, en tenant compte enfin du personnel, des ressources, et, d'une manière générale des éléments dont dispose chaque établissement.

Ecoles annexées. — Parfois il sera possible, comme il a déjà été fait dans quelques établissements, d'annexer au collège soit une école primaire supérieure, soit une école pratique de commerce et d'industrie.

L'unique condition qui doive être posée à cet égard, c'est que le seul chef de la maison soit le Principal. Pour qu'un établissement puisse vivre et prospérer, il est indispensable qu'il n'ait qu'un seul administrateur.

Enseignement agricole. — Quelle que soit l'organisation de la maison, partout où le collège n'est pas situé dans une région essentiellement industrielle, on devra chercher les moyens de développer l'enseignement agricole en s'attachant naturellément à répandre les connaissances indispensables pour les cultures principales de la région.

Art. 5. Les tarifs des rétributions à la charge des familles seront fixés par le Conseil municipal sous réserve de mon approbation. Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, me faire connaître les observations que vous auront suggérées les propositions de l'assemblée communale ; il est entendu qu'on pourra, si la municipalité le juge utile, modifier les tarifs actuellement en vigueur.

Vous remarquerez la forme sous laquelle les tarifs devront être indiqués au traité constitutif ; cette décomposition permet de se rendre exactement compte des éléments qui servent à constituer les diverses rétributions. On évitera par ce procédé les erreurs commises dans la fixation des tarifs de certains collèges et on pourra très facilement déterminer la portion des rétributions qui doit être directement encaissée tant par le receveur municipal ou pour son compte que par le principal qui gère le pensionnat à ses frais.

Je crois devoir rappeler ici que, dans le cas où une école primaire supérieure serait annexée au collège, les élèves de cette école n'auraient aucune rétribution à payer pour l'enseignement proprement dit ; il y aura lieu de prévoir seulement les frais de surveillance pour les externes surveillés et, en outre, le supplément de demi-pension et de pension pour les demi-pensionnaires et les internes.

Il en sera de même dans le cas d'annexion d'une école pratique de commerce et d'industrie.

Art. 6. J'appelle, Monsieur le Recteur, votre attention sur cet article : la loi du 13 juillet 1900 spécifie que la subvention fixe du Trésor doit être calculée en raison du déficit d'exploitation du collège-externat ; il est donc indispensable d'indiquer au traité constitutif, pour éviter toute contestation ultérieure, quelles sont, aux termes du nouveau règlement sur la comptabilité, les recettes propres au collége-externat.

Vous remarquerez qu'on fait figurer au nombre de ces recettes non seulement les *remises universitaires* qui doivent être remboursées à l'établissement les unes par la ville et les autres par l'Etat, mais aussi les *remises de faveur,* c'est-à-dire les exemptions de rétribution que chaque ville est en droit d'accorder lorsqu'elle le croit désirable soit aux enfants de ses agents, soit aux meilleurs élèves des écoles primaires publiques, soit même à tous les enfants de la ville, etc.

Le montant de ces remises doit être, comme celui des remises universitaires, porté en recette au budget du collège à un article différent des articles où figurent les subventions fixes de la ville et de l'Etat.

On ne saurait admettre qu'une ville, en dispensant tout ou partie de la population scolaire du collège de payer les rétributions réglementaires, grossisse le déficit d'exploitation du collège et fasse supporter ainsi à l'Etat une partie du déficit résultant de ses propres libéralités. Au regard du collège-externat, tout élève doit être considéré comme payant : si la ville, le département, l'Etat, une association, etc., dispense un élève de payer tout ou partie de la rétribution qu'il doit verser, la ville, le département, l'Etat, l'association, etc., doit se substituer à la famille de l'enfant et payer pour elle.

Il n'est apporté d'exception à cette règle du remboursement intégral que pour les *remises d'ordre* et les *remises de principe* : les *remises d'ordre* sont celles qui sont accordées par le Conseil municipal à la famille d'un enfant qui quitte l'établissement dans le courant d'un terme pour cause de force majeure (décès, maladie, changement de domicile des parents, etc.). Une créance égale au montant de la rétribution pour le terme entier figure il est vrai au registre des droits constatés ; mais le Conseil municipal peut, s'il le juge convenable, faire passer tout ou partie de cette créance en non-valeur.

Les *remises de principe* sont celles qui sont accordées, soit par déci-

sion spéciale du Conseil municipal, soit en vertu d'une règle générale, adoptée par lui, aux familles qui ont plusieurs enfants simultanément présents au collège : une mesure de ce genre, établie dans les lycées depuis de nombreuses années, a paru donner de bons résultats ; elle facilite l'accès de nos établissements aux familles nombreuses.

Dans les lycées, la remise porte exclusivement sur les frais que les familles ont à payer plusieurs fois ; la réduction est de 1/4 de la moyenne de ces frais lorsqu'il y a deux enfants présents simultanément dans l'établissement, de moitié lorsqu'il y a trois enfants, des 3/4 lorsqu'il y a quatre enfants, etc.

Lorsque le Conseil municipal prendra pour son collège une mesure analogue, le montant de ces remises, dites *de principe*, ne sera pas remboursé par la Ville : il sera passé en non-valeur.

Le dernier paragraphe de l'article 6 est ainsi conçu : « Toutes ces rétributions seront, comme les autres recettes du collège-externat, perçues par le Receveur municipal ou pour son compte et avec son autorisation ».

C'est en effet le Receveur municipal qui est comptable des deniers communaux. Mais je signale tout particulièrement à l'attention de MM. les Maires la combinaison qui permet de faire encaisser, au collège même, les rétributions collégiales payées par les familles (frais d'étude et de surveillance). Grâce à l'institution d'un *agent spécial*, autorisée par le règlement sur la comptabilité des collèges communaux (dernier paragraphe de l'article 52), on peut éviter aux familles un double déplacement ; là où cet agent existera, elles n'auront plus à se rendre successivement : 1° à la recette municipale pour le payement des frais d'études et de surveillance (élèves externes surveillés, demi-pensionnaires et pensionnaires) ; 2° au collège pour payer entre les mains du Principal le supplément dû par les demi-pensionnaires et pensionnaires.

L'agent spécial pourra être choisi par le Maire parmi les fonctionnaires du collège ; dans ce cas, il sera, si le Maire le désire, dispensé de cautionnement et ne recevra qu'une légère indemnité. Dans les petits établissements une somme de 200 à 300 francs sera, ce me semble, suffisante ; ailleurs on pourra porter l'indemnité à 400 ou 500 francs ; le logement gratuit sera arrêté dans l'intérieur du collège à l'agent spécial, là où les locaux le permettent.

Cet agent servira, d'ailleurs d'intermédiaire entre le Receveur municipal et les fonctionnaires du collège pour le payement de leurs appointements, et il aidera le Principal dans la préparation des pièces de comptabilité (budgets, comptes administratifs, mandats, etc.).

Art. 7. Si, jusqu'à ce jour, le taux des bourses d'externat a été, à diverses époques, fixé spécialement pour chaque collège, c'est d'après un tarif uniforme pour tous les établissements qu'ont été payées de tout temps les bourses d'internat.

Il semble préférable, à tous égards de déterminer, pour chaque établissement en raison des tarifs arrêtés pour les élèves payants de toutes catégories, le taux des bourses d'internat, de demi-pensionnat, d'externat surveillé et d'externat simple ; il va de soi que les chiffres proposés par l'administration municipale seront soumis à l'examen de mon administration.

Art. 8. Presque toutes les villes accordaient déjà la remise des frais d'externat aux enfants des fonctionnaires du collège ; l'article 8 leur en

fait une obligation, mais, par contre, il accorde aux villes le remboursement des remises que l'Etat concède aux enfants des instituteurs publics; il y a là, à cet égard une augmentation des recettes du collège et, par suite, une diminution des charges des villes.

Art. 9. Je n'ai pas besoin d'attirer l'attention sur l'importance de cet article : il s'agit ici de constituer les cadres de chaque collège et partout les municipalités seront certainement d'accord avec l'administration universitaire pour doter les établissements des chaires et emplois qui leur sont indispensables : le difficile est de ne faire ni trop ni trop peu, de ne pas créer une dépense permanente hors de proportion avec les ressources de l'établissement et de la ville, d'éviter, par contre, des réductions d'emplois telles qu'il soit ensuite nécessaire de faire appel sans mesure au dévouement du personnel.

Tout d'abord, afin d'éviter ce dernier inconvénient, il m'a paru indispensable de déterminer le nombre maximum d'heures de service qu'il est possible d'imposer, sans rémunération supplémentaire, aux diverses catégories de professeurs.

Classes primaires et enfantine (enseignement et surveillance).........	30	heures par semaine
Classes élémentaires...............	25	—
Classes de grammaire..............	20	—
Classes de lettres, sciences, langues vivantes..........	18	—

En ce qui concerne les professeurs de philosophie (ou philosophie et lettres), d'histoire (ou d'histoire et lettres), de rhétorique, de mathématiques (1re chaire), de physique (1re chaire) et enfin de lettres chargés de la seconde moderne, le maximum, si le nombre des élèves dépasse dix sera abaissé d'une heure par semaine et fixé à 17 heures.

Il est indispensable que dans les classes primaires et enfantine la surveillance soit assurée par les maîtres ou maîtresses eux-mêmes.

Il est désirable que la même organisation soit adoptée pour les classes élémentaires; pourtant il importe de remarquer que si les professeurs des classes élémentaires se chargeaient d'un service ordinaire de surveillance à l'étude, comme il a été expérimenté avec succès dans certains collèges, ce service devrait être rétribué à part.

Vous remarquerez qu'il n'est établi aucune distinction entre les professeurs de l'enseignement classique et les professeurs de l'enseignement moderne, non plus qu'entre les professeurs de premier, deuxième ou troisième ordre : ces fonctionnaires doivent participer à tous les enseignements donnés au collège en raison de l'organisation adoptée, à titre définitif ou à titre provisoire, dans l'établissement.

Il me paraît utile, Monsieur le Recteur, de placer ici, à ce sujet, quelques indications complémentaires.

Sciences. — La préparation aux grandes Ecoles du Gouvernement comme l'Ecole de Saint-Cyr, l'Ecole navale, ne semble pouvoir être organisée que dans un très petit nombre de collèges, mais diverses préparations aux Ecoles ou emplois de l'Etat seront sans doute fort répandues (Ecoles d'arts et métiers, Ecole des mécaniciens de la flotte, Ecoles d'agriculture et d'horticulture, Ecole d'hydrographie, Ecoles supérieures de

commerce, Postes et télégraphes, Ponts et chaussées, Administrations financières, etc.).

Philosophie et lettres. — Le maintien des chaires de philosophie pure ne s'imposera que dans un petit nombre de collèges; dans la très grande majorité des établissements, il y a lieu de conseiller la création de chaires de *philosophie et lettres*. On ne fera que consacrer ce qui se pratique dans beaucoup d'endroits.

Histoire et lettres. — Il peut y avoir intérêt dans beaucoup de collèges à créer des chaires d'*histoire et lettres*; cette disposition facilite le service. En tous cas il faut renoncer partout aux chaires de *philosophie et histoire*. On ne rencontre plus que par exception des professeurs capables de réussir à la fois dans l'enseignement de ces deux spécialités. Il sera donc préférable, dans les collèges où ces chaires existent de les dédoubler en chaires d'*histoire et lettres* (1) et *philosophie et lettres* (1) : il s'ensuivra naturellement une diminution sur le nombre des chaires de lettres ou grammaire.

Langues vivantes. — Il importe de renoncer aux chaires bilingues (allemand et anglais). Il arrive très rarement que le même professeur connaisse suffisamment les deux langues, pour les enseigner convenablement. Il sera préférable là où les besoins du service ne nécessitent pas deux chaires distinctes et complètes d'allemand et d'anglais de créer deux chaires d'*allemand et lettres* (1) et d'*anglais et lettres* (1). Les professeurs de langues vivantes peuvent enseigner la grammaire ; quelques uns, notamment ceux qui sont pourvus de la licence, sont très capables de donner un enseignement littéraire français. Cette combinaison permettra d'ailleurs de charger le même professeur d'enseigner à la fois le français et une langue vivante dans une même classe, ce qui est une méthode très recommandable. Sauf dans les collèges ou la population scolaire est très considérable, la réunion d'élèves de classe différente est tout naturellement indiquée pour l'enseignement des langues qui partage en deux groupes les élèves d'une même classe. Toutefois on évitera de réunir dans un même cours des élèves d'âges trop différents.

Dessin. — Les collèges, à très peu d'exceptions près, possèdent des salles de dessin assez bien installées qui répondent aux besoins ou sont faciles à améliorer. Le matériel aussi est suffisant partout ou presque partout. Par contre le nombre d'heures d'enseignement ne l'est pas toujours.

Il faut tendre à donner à cet enseignement toute la place à laquelle il a droit : on ne saurait oublier qu'il est de première importance pour les élèves de l'enseignement moderne ainsi que pour ceux des sections industrielles. Il importe donc de profiter du renouvellement des traités pour organiser définitivement l'enseignement du dessin. Les règles pour la limitation du service des professeurs sont déjà fixées par le décret du 26 novembre 1897, il n'y a pas à y revenir.

Gymnastique. — Ce sont des situations à régler d'après le nombre des heures de service, l'importance de l'établissement et le chiffre de la population scolaire. Dans les collèges, et c'est la majorité, où il n'est pas possible d'attacher à l'établissement un professeur spécial, il serait désirable que l'enseignement de la gymnastique fût confié soit à un professeur de

(1) Ou *grammaire*.

classe élémentaire ou primaire du collège qui trouverait là un accroissement appréciable d'appointements, soit à un instituteur primaire attaché à une école primaire publique de la ville, pourvu du certificat de gymnastique; c'est un moyen d'aider au rapprochement si désirable du collège et de l'école.

Musique. — L'Administration ne peut intervenir dans les décisions d'espèces que pour agréer les professeurs. Cependant je suis d'avis qu'on rendrait service à la jeunesse en encourageant l'étude régulière et suivie du chant choral. Ce moyen d'éducation tenu en si grande importance dans beaucoup de pays étrangers est généralement trop négligé chez nous.

Indemnité allouée au Principal. — On a prévu, au traité constitutif modèle, comme dépense obligatoire, une *Indemnité de Principalat.* Cette indemnité, dans l'état actuel ou est insuffisante, ou n'existe pas du tout. Il y a un grand intérêt à modifier cette situation.

Je n'ignore pas que dans certains collèges, on a pu considérer que l'indemnité de Principalat se trouvait en fait remplacée, soit par les bénéfices que la gestion du pensionnat entraînait avec elle, soit par l'abandon que faisait la Ville au Principal de certaines rétributions, telles que la rétribution pour surveillance, ou même tout ou partie de la rétribution pour frais d'études. Mais, outre que dans beaucoup d'établissements les avantages apparents consentis aux Principaux sont compensés par l'obligation où se trouvent ces fonctionnaires d'acquitter certaines dépenses qui devraient rester à la charge des villes, il est évident que ce système présente plusieurs inconvénients. En premier lieu, il introduit dans l'évaluation des recettes et des dépenses des confusions et des obscurités qui ne permettent ni aux villes, ni à l'Etat, de se rendre un compte exact de la situation financière réelle des établissements. En second lieu, il laisse subsister dans la situation matérielle des Principaux une part d'aléa beaucoup trop considérable ; il les expose à des risques dont ils ne sauraient mesurer à l'avance l'importance, et il laisse le plus souvent sans aucune rémunération, ou il rémunère sans proportion avec la responsabilité encourue, des services effectifs, permanents, qui doivent être récompensés à leur juste valeur.

Il est en effet indiscutable, Monsieur le Recteur, que le Principal est d'abord, et avant tout, le chef de l'externat ; que l'externat ne peut pas se passer de chef, puisque le collège peut, à la rigueur, ne recevoir que des externes et qu'en fait, dans la très grande majorité de ces établissements, c'est l'externat qui fournit le plus grand nombre d'élèves. Cette vérité a été jusqu'ici presque partout méconnue, et le plus grave inconvénient du système actuel consiste peut-être en ce que tous les avantages consentis par les villes aux Principaux l'ont été en compensation des charges de l'internat, presque jamais en récompense de la responsabilité qu'impose la direction de l'externat.

Il est nécessaire de modifier cet état de choses, et les villes comprendront certainement l'intérêt qu'elles ont à garantir au Principal de leur collège une indemnité fixe à titre du chef de l'externat, et sans préjudice des conventions spéciales qui peuvent être passées avec lui pour la gestion du pensionnat.

Il est, d'autre part, une considération dont les municipalités saisiront sans aucun doute toute l'importance. — Les villes qui voudraient conser-

ver le système actuel ne devront pas oublier que les règlements sur la comptabilité des collèges ne leur permettent plus d'*abandonner* aux Principaux, ni en partie, ni en totalité, les frais de surveillance et les frais d'étude dus par les élèves. Ces recettes sont, en effet, des recettes essentielles de l'externat et doivent figurer intégralement au budget Les villes ne peuvent donc que les *reverser*, en tout ou en partie, aux Principaux. Mais ce reversement, que le règlement sur la comptabilité a considéré comme possible, figure à la Section II du budget (art. 14), sous la rubrique : « Dépenses du *pensionnat payées par la Ville* : sommes dues au Principal par application des traités passés *entre la Ville et ce fonctionnaire* ». Il constitue donc, aux termes du règlement, une dépense du pensionnat et ne saurait régulièrement figurer au budget de l'externat. Or la loi du 13 juillet 1900 stipule expressément que le déficit des collèges sera calculé sur les seules *dépenses de l'externat*, sans qu'aucune dépense du pensionnat puisse entrer en ligne de compte. D'autre part, la contribution que l'Etat versera dans les caisses municipales pour aider les villes à supporter la charge de leurs collèges sera calculée sur le *déficit de l'externat*. D'où il résulte que les villes qui, pour rémunérer les services des Principaux, continueraient à conserver exclusivement le système des reversements, c'est-à-dire en fait, à inscrire au titre du pensionnat des dépenses qui devraient figurer au titre de l'externat, se trouveraient désavantagées lors du calcul de la subvention à laquelle elles ont droit. — Les municipalités n'auront pas de peine à comprendre combien il leur importe de mettre le plus de clarté possible dans la comptabilité de leurs collèges et de faire ressortir la situation exacte. Elles voudront apprécier, comme il convient, les services rendus par les Principaux à l'externat et elles trouveront certainement dans cette solution un avantage très sérieux, tant au point de vue matériel qu'au point de vue moral.

Quel doit être le montant des indemnités de Principalat ? Dans les petits collèges où le Principal sera en même temps chargé des fonctions de professeur et occupera l'une des chaires prévues au traité, il me paraît que l'indemnité du Principalat ne devrait pas descendre au-dessous de 1.200 francs; ailleurs cette indemnité sera justement calculée, ce semble, si elle est en rapport avec l'importance de l'établissement et si, en tous cas, elle n'est jamais inférieure au montant des émoluments du professeur le mieux rétribué.

Nombre des professeurs de chaque ordre. — A cet égard on ne saurait tracer de règle absolue : le nombre des professeurs sera égal au nombre des chaires garanties par le traité et j'ai déjà donné plus haut, en divers paragraphes, des indications générales sur ce sujet.

Mais lorsque le nombre des chaires et des professeurs sera fixé, la question se posera de savoir dans quelle proportion on devra prévoir des chaires de 1er et de 2e ordre.

Il est désirable, en principe, que toutes les chaires d'enseignement secondaire des collèges communaux soient occupées par des professeurs licenciés; c'est l'une des principales forces de l'enseignement public que la valeur du corps enseignant, et s'il est vrai que certains professeurs obtiennent des résultats remarquables sans avoir acquis des grades élevés, il est évident, d'autre part, que la confiance des familles va d'abord aux professeurs pourvus des grades supérieurs.

Mais je ne saurais me dissimuler que les traitements des professeurs de

premier ordre imposeraient à certains collèges, à certaines villes, des dépenses que les municipalités jugeront peut-être trop élevées en raison des charges du budget communal; dans ce cas on pourra ne prévoir que des chaires de 2e ordre pour les classes de grammaire de l'enseignement classique et de l'enseignement moderne.

Dans les petits collèges où une chaire spéciale sera créée, soit pour la sixième moderne, soit pour la première année d'un enseignement de courte durée, à tendance professionnelle, on peut prévoir une chaire de 3e ordre.

Les classes élémentaires (septième et huitième) peuvent être indifféremment confiées à des professeurs de 2e ou de 3e ordre; les classes primaires doivent être partout attribuées à des professeurs de 3e ordre.

Instituteurs et institutrices primaires détachés. — Chaque fois qu'une ville aura l'intention d'inscrire au traité constitutif une chaire de 3e ordre, elle pourra remplacer cette chaire par un emploi d'instituteur ou d'institutrice détaché du cadre de l'enseignement primaire : les fonctionnaires qui seront placés dans ces emplois seront dans une situation analogue à celle des instituteurs et institutrices détachés dans les lycées.

Leurs émoluments se composeront du traitement de la dernière classe des instituteurs (1000 fr.) et d'une indemnité représentative du logement et de la résidence qui sera égale à l'indemnité que recevrait un instituteur ou une institutrice primaire attaché comme adjoint titulaire à une école primaire de la localité. L'Inspecteur d'académie donnera, à cet égard, les renseignements nécessaires aux municipalités. Il va de soi que le montant des promotions de classe de ces instituteurs sera payé directement par l'Etat.

Suppression des postes de maîtres internes. — Ce qu'on ne devra plus autoriser, ce sont les postes de maîtres internes dans les conditions où il en existe encore un certain nombre aujourd'hui, je veux dire des emplois où les fonctions de professeur et de répétiteur sont confiées à un même fonctionnaire à qui il n'est attribué que le traitement minimum de 600, 700, ou 800 francs.

Une chaire véritable doit être, pour les classes élémentaires comme pour les classes les plus élevées, attribuée à un professeur, c'est-à-dire à un maître rétribué d'après le tarif réglementaire; et, s'il y a lieu de demander, en outre, à certains professeurs de participer à la surveillance, ce service doit être rémunéré en sus, de même que si l'on juge à propos de demander, à titre permanent quelques heures d'enseignement à un répétiteur, on doit prévoir au traité constitutif une allocation spéciale pour ce fonctionnaire.

On évitera d'ailleurs, en procédant ainsi, les inconvénients qui se produisent dans certains collèges où des emplois de maîtres internes subsistent et où les chefs d'académie se trouvent obligés de les confier à des débutants. L'enseignement qu'ils donnent est en partie sacrifié, tant à cause de l'inexpérience de ces jeunes maîtres qu'en raison des modifications beaucoup trop fréquentes apportées au cadre de ces fonctionnaires: la plupart d'entre eux désertent ces emplois où la tâche est double et la rémunération vraiment insuffisante.

Participation des professeurs à la surveillance. — Les essais tentés à cet égard dans divers collèges sont très encourageants. Lorsque le professeur sera assuré que sa participation à la surveillance sera convenable-

ment rémunérée, il n'hésitera pas pour le plus grand bien des élèves et de l'établissement, à accepter cette tâche supplémentaire. C'est à vous qu'il appartiendra, Monsieur le Recteur, de désigner parmi les professeurs qui offriront leurs services ceux qui sont le plus dignes de recevoir une marque de confiance et de se consacrer plus pleinement encore à leur mission d'éducateurs.

Professeurs de dessin — Presque partout, il sera possible de prévoir un véritable emploi de professeur de dessin au traitement minimum de 1.400 francs. Les promotions de classe seront payées directement par l'Etat.

Là où les villes estimeront que le traitement ci-dessus est insuffisant pour qu'un professeur de dessin pourvu de grades s'attache à sa résidence, elles sauront, j'en suis certain, soit accorder au maître une indemnité spéciale non soumise à retenues, soit faire appel à ses services pour les écoles communales, et le rémunérer à ce titre par une allocation qui élèvera sensiblement ses émoluments.

Professeurs de gymnastique. — Chaque fois qu'on le pourra, il sera désirable de favoriser la création de véritables emplois de professeur de gymnastique au traitement minimum de 1.200 francs. Souvent ces maîtres pourront donner, d'ailleurs, des leçons de danse, d'escrime, etc., et partout ils devront participer aux marches et aux excursions : ce sont les moniteurs indiqués des exercices physiques qui, bientôt je l'espère, seront en honneur dans tous nos collèges et pour le développement desquels j'ai l'intention d'envoyer, dès l'an prochain, des prix et des médailles dans un grand nombre d'établissements.

Vous aurez, au mois de mai, à m'adresser, Monsieur le Recteur, des propositions en faveur des collèges qui se seront particulièrement signalés par la manière dont on aura organisé les jeux, les marches, l'escrime, la natation, le patinage, etc.

Professeur de musique. — On pourra faire figurer au budget non seulement les émoluments du professeur de solfège, mais aussi l'indemnité allouée au chef de la fanfare, de l'orphéon, etc.. organisé au collège.

Aumôniers des différents cultes. — Lorsque l'enseignement religieux est donné dans l'intérieur de l'établissement sur la demande des familles, soit par des aumôniers spécialement attachés au collège, soit par les ministres des différents cultes qui viennent quelques heures chaque semaine, il y a lieu de prévoir au traité constitutif une allocation annuelle pour chacun d'eux.

Sous-Principal ou Surveillant général. — Dans les grands collèges, un et même, à titre exceptionnel, deux emplois de sous-principal ou surveillant général peuvent être prévus ; les émoluments de ces fonctionnaires doivent être égaux à ceux des professeurs de collège et des répétiteurs de lycée : la prévision doit être de 2.500 francs, si l'emploi est réservé à un licencié, de 1.900 francs, s'il doit être attribué à un bachelier.

Les promotions de classe seront payées par l'État.

Dans un grand nombre d'établissements, il ne sera pas nécessaire de prévoir un emploi spécial : les fonctions de Sous-Principal ou de Surveillant général pourront être confiées à un des professeurs de l'établissement, moyennant une indemnité qui sera inscrite au traité constitutif.

Répétiteurs. — Le nombre des emplois de répétiteurs sera calculé, sauf dans des cas spéciaux, en raison du nombre des élèves qui versent, con-

formément aux prescriptions du Règlement du 4 mai, la rétribution pour frais de surveillance, c'est-à-dire en raison du nombre total des élèves, déduction faite des externes libres.

La dépense à prévoir pour chaque emploi, au budget de l'externat, est de 1.300 francs. Le répétiteur titulaire recevra 700 francs de traitement sans compter le complément de 300 francs qui peut lui être accordé par l'État (décret du 28 août 1891) ; le Principal qui doit le nourrir durant les douze mois de l'année, recevra 400 francs ; une somme de 100 francs sera en outre attribuée au Principal chargé de le chauffer, de l'éclairer et de payer le blanchissage des draps et serviettes. Enfin une somme de 100 francs sera reversée à la Caisse de la Ville si le collège fournit au répétiteur une chambre spéciale convenablement aménagée.

Vous remarquerez, Monsieur le Recteur, que là où les répétiteurs n'ont pas encore cette chambre, déjà réclamée par une circulaire du 31 décembre 1891, le versement de la somme annuelle de 100 francs ne pourra pas être effectué dans la Caisse municipale ; la somme restera disponible et constituera un boni annuel qui sera, en son temps, appliqué, sans préjudice des autres bonis réalisés par l'établissement, à l'aménagement des chambres de répétiteurs qui font défaut.

La Ville a tout intérêt à compléter dès maintenant, avec le concours de l'Etat, l'organisation du collège à ce point de vue et à encaisser annuellement une somme de 100 francs par emploi de répétiteur.

Maîtres pour les enseignements spéciaux. — C'est à ce paragraphe du traité qu'il y aura lieu de prévoir les indemnités à allouer aux maîtres chargés d'enseignements spéciaux ; on devra faire appel, autant qu'il sera possible, à des fonctionnaires du collège, et, à leur défaut, à des habitants de la ville qui paraîtront qualifiés pour donner tel ou tel enseignement (comptabilité, tenue des livres, écriture, notions de droit et d'hygiène, travail du fer et du bois, arpentage, agriculture, etc.).

En ce qui concerne l'enseignement agricole, lorsqu'il sera donné par un professeur départemental ou régional spécialement chargé par le Ministre de l'agriculture de professer au collège, on pourra prévoir soit une indemnité pour remboursement de frais de voyage s'il réside en dehors de la Ville où est situé le collège, soit une allocation destinée à payer les frais d'entretien d'un petit champ d'expériences.

Agent spécial. — J'ai indiqué plus haut combien il était nécessaire de prévoir un emploi d'agent spécial, emploi qui serait confié d'ordinaire à l'un des fonctionnaires du collège moyennant une petite indemnité qui figurera au traité constitutif.

Indemnités pour heures supplémentaires. — Il sera toujours bon et souvent indispensable de prévoir une certaine dépense pour heures supplémentaires destinées à assurer le service. Il resterait d'ailleurs entendu que le crédit ainsi prévu ne serait employé que lorsque les besoins de l'enseignement l'exigeraient, après autorisation du chef de l'Académie et du maire ordonnateur.

Indemnités pour suppléances éventuelles. — Il faut compter dans toute organisation relative à des établissements d'instruction sur les courtes indispositions ou maladies du personnel, les absences momentanées, etc. ; or le cadre des professeurs et maîtres de la plupart des collèges est trop réduit le plus souvent pour que les suppléances puissent toujours être imposées sans aucune rémunération. Un léger crédit,

200 francs ou 300 francs dans les petits collèges, 500 francs ou 600 francs dans les grands établissements, serait nécessaire : les mandatements de dépenses de ce genre ne seraient proposés par le Principal, à la signature du maire, qu'avec pièces justificatives à l'appui (état des absences et des suppléances faites).

Traitements complémentaires pour les professeurs pourvus de l'agrégation. — Lorsque dans certains grands collèges et pour quelques chaires supérieures (rhétorique, philosophie, mathématiques élémentaires, division préparatoire à l'Ecole de Saint-Cyr, à l'Ecole navale, etc.), les municipalités désireront avoir un professeur pourvu de l'agrégation, elles devront inscrire aux prévisions de dépenses du traité constitutif un complément de 700 francs par emploi qu'elles désirent voir confié à un agrégé : elles garantiront ainsi :

1° Un traitement de.........................	2.500 fr.
2° Un complément de	700
Soit au total................	3.200

montant du traitement minimum d'agrégé en exercice dans un lycée des départements.

Il va de soi que les dépenses afférentes aux promotions de classe de ces professeurs seront intégralement à la charge de l'Etat.

Parmi les dépenses garanties par la ville ne figuraient pas jusqu'à présent dans certains collèges du moins, une partie des articles de matériel mentionnés au présent traité ; ailleurs les prévisions étaient insuffisantes ; dans de nombreux établissements tout ou partie des dépenses en question dont le chiffre n'était d'ailleurs pas fixé, étaient à la charge exclusive du Principal : on estimait sans doute qu'elles étaient compensées par les bénéfices que pouvait faire le Principal sur la gestion du pensionnat ou par les recettes que la ville lui abandonnait.

J'ai déjà expliqué plus haut que ce système devait être modifié ; il y a lieu de doter chacun des articles de dépense inscrits au projet de traité constitutif et au modèle officiel de budget des collèges communaux des crédits indispensables au fonctionnement du collège-externat. Ces crédits ne peuvent être déterminés que sur place après entente entre les principaux et les maires, en tenant compte de l'importance de l'organisation de chaque collège, de la disposition et de l'étendue des locaux, etc. Vous voudrez bien, M. le Recteur, me faire connaître les remarques que vous suggèreront les propositions de l'administration municipale.

La même observation s'applique aux gages et étrennes des concierges et gens de service du collège-externat.

Art. 11. Les réductions de dépense résultant de la présence au collège de certains professeurs recevant des émoluments inférieurs au chiffre prévu au traité constitutif constitueront des bonis dont l'emploi est prévu à l'article 15.

Art. 12. Les allocations attribuées par la ville à tous les fonctionnaires du collège ou à certains d'entre eux, soit en raison de la cherté de la vie dans cette résidence, soit en raison de la durée des services dans l'établissement, soit pour récompenser un dévouement exceptionnel, soit pour retenir plus sûrement un maître très apprécié, etc., sont des indemnités

non soumises aux retenues pour le service des pensions civiles. Dans le cas où un des fonctionnaires recevrait à l'heure actuelle, une indemnité de ce genre qui serait soumise à retenue il y aurait lieu de me le signaler en indiquant depuis quelle époque il jouit de ce complément de traitement ; je prendrais alors si le maître y a droit, une décision autorisant pour l'avenir, le prélèvement des retenues sur l'indemnité en question.

Art. 13. L'article 13 établit le montant de la subvention fixe du Trésor ; afin de le déterminer, il faut se reporter au texte de la loi du 13 juillet et du décret du 15 août.

C'est en raison dn déficit d'exploitation du collège-externat que l'allocation de l'État est attribuée ; il y a donc lieu tout d'abord d'évaluer ce déficit ; les calculs qui seront effectués en conformité de la loi sont très compliqués et comme il importe que le Conseil municipal de chaque ville puisse immédiatement connaître le montant de la subvention d'Etat à laquelle son collège a droit, je crois utile de vous indiquer un moyen rapide de calculer provisoirement le déficit probable d'exploitation avec une approximation suffisante :

1° On prendra comme chiffre de dépenses le total des dépenses prévues à l'article 10 du nouveau projet de traité déduction faite de la somme portée en regard de l'article « Entretien des bâtiments » ;

2° On prendra comme chiffre de recettes le total des prévisions des sections 1,3 et 4 du budget du collège pour l'exercice 1900, déduction faite de la somme portée à l'article 15 (1).

3° La différence des chiffres de dépenses et de recettes ainsi obtenus pourra provisoirement être considérée comme représentant le chiffre probable du déficit d'exploitation ;

4° Le receveur municipal fournira au Maire, comme il l'a déjà fourni au Préfet qui me l'a communiqué, le chiffre des recettes ordinaires de la commune, d'après la moyenne des trois derniers comptes, déduction faite : 1° du produit de l'imposition pour insuffisance de revenus ; 2° des recettes du collège, si elles figurent dans ces comptes ;

5° Le Maire recherchera le chiffre de la population municipale de la commune. (Voir Dénombrement de la population, 1896, col. 5.)

A l'aide des trois chiffres ainsi obtenus, savoir : *Déficit d'exploitation*, *Recettes ordinaires de la commune*, *Population municipale*, on calculera facilement le chiffre de la subvention fixe du Trésor.

Cette allocation se compose de 3 parties :

1° Somme égale à 35 p. 100 du chiffre du déficit ;

2° Somme portée au tableau A annexé au décret du 15 août et placée en regard du chiffre que l'on obtient en divisant le chiffre du déficit d'exploitation par le chiffre des recettes de la commune ;

3° Somme portée au tableau B annexé au décret du 15 août et placée en regard du chiffre que l'on obtient en divisant le chiffre du déficit d'exploitation par le chiffre de la population municipale.

Mais comme le dernier paragraphe de l'article 2 du décret du 15 août limite à 35 p. 100 du déficit, même pour les communes les plus pauvres et les moins peuplées, le montant des deux subsides du Trésor qui seront

(1) Cette somme, dont déduction doit être faite, est d'ailleurs celle qui est inscrite à la dernière ligne horizontale de l'Etat C. 2e annexe du budget.

attribués par application des barèmes A et B, il sera nécessaire de s'assurer que cette limite n'est pas dépassée et, s'il y a lieu, d'opérer une réduction.

Le mieux d'ailleurs est de demander à chaque municipalité de faire remplir le cadre joint au projet de traité constitutif ; vous pourrez ainsi, Monsieur le Recteur, vérifier facilement l'exactitude des calculs préparatoires.

Vous savez enfin que le Ministre de l'instruction publique pourra accorder à certains collèges un complément d'allocation permettant d'élever un peu le montant de la subvention fixe attribuée à la ville ; je n'ai pas besoin de faire remarquer que le crédit dont je puis ainsi légalement disposer est très faible eu égard au nombre des collèges communaux et qu'il ne me sera probablement possible de concéder le complément dont il s'agit qu'aux villes qui pourront invoquer des raisons exceptionnelles ou faire ressortir les charges qu'elles s'imposent pour d'autres établissements d'enseignement, tels que collèges de jeunes filles, écoles primaires supérieures, écoles professionnelles, etc. ; les motifs indiquées par les assemblées communales seront énoncés sur la feuille annexée au cadre dont il est parlé ci-dessus et la somme demandée devra y être explicitement mentionnée.

Art. 14. Pour calculer le chiffre de la subvention fixe de la ville à inscrire à l'article 14, il suffira de rechercher la différence entre le montant du déficit probable d'exploitation du collège-externat établi, ainsi qu'il est dit ci-dessus, et le chiffre de la subvention fixe qui sera allouée par l'Etat.

Art. 15. Il résulte des prescriptions de cet article que, chaque année, après approbation du compte administratif du collège, le maire fera connaître ses propositions relatives à l'emploi du boni de l'année écoulée et, s'il y a lieu, des bonis mis en réserve et provenant des exercices antérieurs. En me transmettant ces propositions vous m'indiquerez, Monsieur le Recteur, l'avis du bureau d'administration du collège et celui du Principal ainsi que votre opinion personnelle.

Collèges avec pensionnat en régie directe par la ville. — Huit articles du projet de traité dont il vient d'être question devront être modifiés lorsqu'il s'agira d'un collège avec pensionnat en régie directe par la ville.

Art. 2. Il n'y a pas lieu de prévoir de convention entre le Principal et la ville puisque le pensionnat sera géré directement par la commune. On ne saurait, en effet, considérer comme telle la décision gracieuse par laquelle le conseil municipal après avoir fixé, au traité constitutif, le montant du traitement du Principal, soumis aux retenues pour pensions civiles attribuera parfois à ce fonctionnaire une indemnité variable.

Je saisis cette occasion, Monsieur le Recteur, pour vous prier de recommander aux villes qui ont un collège avec pensionnat en régie directe cette combinaison que plusieurs d'entre elles ont spontanément adoptée et qui me paraît présenter de nombreux avantages.

En promettant une allocation au Principal, soit en raison du nombre total des élèves, soit en raison du nombre d'élèves dépassant un certain chiffre, soit en raison du nombre des internes, soit en raison des économies réalisées par la ville sur les prévisions de dépenses du pensionnat, etc., on intéresse plus directement le Principal au recrutement des élèves, au

développement du collège ; cette indemnité le récompense justement des bons résultats obtenus.

Art. 6. L'institution d'un agent spécial qui est simplement recommandée pour les collèges dont le pensionnat est au compte du Principal devient obligatoire lorsque le pensionnat est géré directement par la ville, et c'est cet agent spécial qui doit recouvrer les rétributions collégiales ainsi que toutes les recettes budgétaires à percevoir sur les familles.

Art. 7. Dans les collèges avec pensionnat en régie directe il y a lieu de prévoir, moyennant un versement annuel, le renouvellement aux frais du collège, du trousseau des élèves boursiers.

Art. 9. Dans les collèges dont il s'agit c'est un traitement soumis à retenues que reçoit le Principal et non une indemnité.

Art. 10. Une ventilation entre les dépenses du matériel de l'externat et du pensionnat doit être effectuée : il en sera de même des gages du concierge et des agents inférieurs de l'établissement ainsi que des émoluments de l'agent spécial dont la plus grande partie, d'ailleurs, doit figurer dans la colonne intitulée *Pensionnat.*

Art. 13. Si le texte de cet article est identique, que le pensionnat du collège soit au compte du Principal ou en régie directe par la ville, les calculs qui permettent de déterminer le montant de la subvention fixe de l'État sont un peu différents.

Le chiffre des dépenses qui doivent entrer en compte pour le calcul du déficit d'exploitation du collège externat ne sera pas le montant des dépenses obligatoires prévues à l'article 10, mais ce total diminué de l'ensemble des sommes qui figurent à cet article dans la colonne intitulée : *Pensionnat.*

Quant au chiffre des recettes ce ne sera pas le montant des prévisions des sections 1,3 et 4 du budget du collège pour l'exercice 1900, mais une partie des prévisions des sections 1,2 et 3.

Pour établir le montant de cette portion, c'est-à-dire le chiffre des recettes d'externat, le Principal fera dresser par l'Agent spécial un décompte particulier sur l'annexe 52 *bis* ; je vous transmets ci-joint un exemplaire du modèle.

Art. 14 et 15. Les recettes du collège devant être appliquées les unes au service de l'externat, les autres au service du pensionnat, on a dû non seulement modifier légèrement le texte de l'article 14 mais aussi dans un article nouveau numéroté 15, déterminer exactement la partie des recettes totales de l'établissement qui appartiennent au collège-externat.

Art. 16. La ville gère directement le pensionnat ; elle est responsable du déficit éventuel de la gestion ; mais comme l'État ne subventionne pas le pensionnat, les bonis de la gestion de cet établissement annexe, lorsqu'ils se produiront, appartiendront définitivement à la ville qui sera d'ailleurs libre d'en attribuer tout ou partie aux améliorations matérielles et au développement des services de cette institution.

J'espère, Monsieur le Recteur, que les indications précitées permettront aux villes de préparer à bref délai un projet de traité constitutif pour l'entretien de leur collège. Je suis tout disposé en ce qui me concerne à leur faciliter autant que possible les moyens de maintenir les établissements qui existent et qui rendent des services que le Parlement a hautement appréciés.

Je compte sur le zèle et le dévouement de MM. les Inspecteurs d'acadé-

mie pour donner aux municipalités tous les renseignements complémentaires qui pourraient leur être demandés et je suis à votre disposition pour vous fournir immédiatement les éclaircissements qui vous paraîtraient nécessaires ; toutes les réponses aux questions que vous croirez devoir me poser vous seront adressées dans le plus court délai : vous voudrez bien, pour simplifier votre travail et faciliter la tâche de mon administration, m'envoyer de préférence de simples « Notes de service » ne traitant qu'une seule question à la fois.

Il me reste à vous rappeler que les engagements décennaux de quelques collèges n'arriveront pas à expiration au 31 décembre prochain ; il a été décidé que, dans ce cas, les villes pourront néanmoins bénéficier des dispositions de la nouvelle loi et du décret, en demandant de substituer à l'ancien engagement un traité conclu pour dix ans à dater du 1er janvier prochain, dans les conditions spécifiées par la présente circulaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

GEORGES LEYGUES.

Circulaire relative aux exemptions universitaires au titre de l'enseignement primaire (25 septembre 1900)

Monsieur le Recteur,

Aux termes d'une résolution adoptée par les Chambres, au cours de la discussion du budget de l'exercice 1897, et qui vous a été notifiée par une circulaire du 31 mars de la même année, les exemptions de frais d'externat réservées aux enfants des membres de l'enseignement primaire ne devaient désormais leur être attribuées que par voie de concours.

A l'occasion de l'examen du budget de 1900, le Parlement est revenu sur cette mesure et a voté une disposition qui forme l'article 29 de la loi de finanees du 13 avril dernier, ainsi conçu : « Le bénéfice de la gratuité de l'externat libre dans les lycées nationaux et les collèges communaux est accordé aux fils d'instituteurs publics ».

Cette disposition a pour effet : 1° de supprimer l'obligation du concours préalable qui existait depuis 1897 ; 2° d'assurer la gratuité de l'externat simple aux fils et aux filles d'instituteurs et d'institutrices publics, titulaires ou adjoints, non seulement dans les lycées, mais dans les collèges, sous la seule condition, applicable à tout élève libre, de subir avec succès l'examen de passage correspondant à la classe dans laquelle ils devront entrer.

Le texte de l'article 29 ne permet pas d'étendre ce privilège aux enfants des autres catégories de membres de l'enseignement primaire qui se trouvaient visées dans des circulaires antérieures; mais, comme la loi ne doit pas avoir d'effet rétroactif, ceux d'entre ces élèves qui sont déjà en possession de l'exemption continueront à en jouir.

Si le Parlement a voulu faciliter ainsi l'accès des études secondaires aux enfants des instituteurs, il n'a pas entendu favoriser la désertion prématurée des écoles primaires par ces mêmes enfants; cette désertion serait manifestement contraire à ses intentions et on ne saurait admettre qu'un

élève quitte l'école pour aller dans un lycée recevoir un enseignement que son père lui-même pourrait lui donner.

Les résultats des examens d'aptitudes aux bourses montrent, d'ailleurs, chaque année, que les candidats d'origine primaire peuvent être fort bien préparés à aborder le cours d'études secondaires, classique ou moderne.

La gratuité de l'externat simple ne doit, par conséquent, s'appliquer qu'aux classes secondaires proprement dites, c'est-à-dire dans les lycées et collèges de garçons aux classes supérieures à la septième, et dans les lycées et collèges de filles, à partir de la première année secondaire seulement.

Il est également hors de doute que le Parlement n'a pas voulu accorder cette faveur à des enfants qui, après un stage plus ou moins prolongé, seraient reconnus incapables de suivre avec fruit des cours d'enseignement secondaire ou qui, par leurs mauvaises notes, se rendraient indignes des sacrifices consentis pour leur instruction. Le droit au maintien de l'exemption universitaire doit donc, comme le droit à la jouissance d'une bourse concédée dans les conditions des décrets des 6 et 9 août 1895, être subordonné à la vérification des résultats obtenus par les intéressés. En conséquence, les dispositions antérieures relatives à la révision annuelle des dossiers des exemptés universitaires restent en vigueur.

D'autre part, pour éviter des abus et en particulier une sorte de disqualification de certains établissements, il paraît nécessaire d'exiger que les enfants soient placés dans le lycée ou collège le plus rapproché de la résidence de leurs parents. Cependant, si, dans certains cas exceptionnels, l'application stricte de cette règle présentait des inconvénients, il vous appartiendrait, Monsieur le Recteur, d'apprécier les raisons de famille ou d'études qui pourraient être invoquées à l'appui des changements de destination et d'accorder, s'il y a lieu, les autorisations nécessaires. Si l'élève était placé dans un établissement d'une autre académie, il conviendrait de m'en référer.

Enfin, il a été entendu que le bénéfice de l'exemption serait maintenu aux enfants des instituteurs qui se trouveraient déjà en cours d'études, alors que leurs parents viendraient à décéder, à être mis à la retraite ou en congé pour raison de santé.

Vous voudrez bien communiquer la présente circulaire à MM. les Inspecteurs d'académie, Proviseurs et Principaux, et à Mmes les Directrices des lycées et collèges de votre ressort.

Je vous serai obligé, en outre, d'inviter MM. les Inspecteurs d'académie à porter ces instructions à la connaissance des fonctionnaires intéressés par la voie du *Bulletin départemental* de l'enseignement primaire.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Rapport au Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts sur le concours général entre les étudiants des Facultés et Ecole de droit de l'Etat.

Monsieur le Ministre,

Vous avez choisi cette année comme sujet du concours général ouvert entre les étudiants des Facultés et Ecole de droit de l'Etat, la question

suivante : « Dans quelle mesure la femme mariée sous le régime de la communauté participera-t-elle à la gestion du patrimoine commun ? ». Bien que ce sujet ne présentât pas de difficultés exceptionnelles, il ne pouvait pourtant être abordé avec chance de succès que par des concurrents doués d'un véritable esprit juridique, sachant travailler avec méthode et discernement, ayant enfin des connaissances complètes sur le régime de communauté et des souvenirs précis sur diverses autres parties du droit civil, notamment sur l'hypothèque légale de la femme mariée, sur les donations, sur la théorie de l'action paulienne ou révocatoire, sur le mandat, etc. Ce sujet peut être aussi l'occasion, de la part des étudiants portés aux études d'histoire du droit, de présenter quelques aperçus intéressants sur le rôle de la femme dans l'ancienne communauté de nos pays de coutume ; elle touche en outre directement au problème, si souvent agité de nos jours, de l'amélioration de la condition civile des femmes, et sur ce point encore, les concurrents pouvaient résumer quelques-unes de leurs réflexions.

Mais, sans négliger ces problèmes, ils devaient avant tout aborder le sujet et le développer dans ses détails au point de vue du droit civil actuel. Sans doute les difficultés juridiques que présente le sujet sont exposées dans les livres et expliquées dans les cours ; mais, en général, elles s'y rattachent à d'autres questions et sont étudiées séparées les unes des autres. Il s'agissait ici, au contraire, de les rapprocher ou même de les réunir avec méthode dans un tableau d'ensemble. On procurait ainsi aux candidats l'occasion de donner des preuves de talent, d'originalité et de méthode.

Sur quarante deux compositions présentées au concours, la Commission en a retenu six qui lui ont paru dignes de récompenses (1).

M. Delachenal, de la Faculté de droit de l'Université de Grenoble, obtient le premier prix. De toutes les compositions, la sienne est la plus complète ; elle ne comprend pas moins de dix-huit pages in-folio et on serait porté à se demander comment un pareil travail a pu être accompli en six heures, si l'on ne savait, souvent par expérience que, dans les circonstances exceptionnelles, la concentration des forces physiques ou intellectuelles est si puissante qu'elle double ces forces. M. Delachenal connaît à fond toutes les parties du sujet qui se rapportent directement au contrat de mariage. L'entrée en matière est remarquable par l'ampleur et la netteté. L'auteur rappelle les pouvoirs du mari sur la communauté, pose et expose le principe que la femme est copropriétaire de la communauté. Ce principe lui sert de base et de point de départ pour déterminer les pouvoirs de la femme. Il passe ainsi successivement en revue les actes que la femme peut faire en vertu du mandat tacite et révocable que lui donne le mari, les actes que le mari ne peut pas accomplir sans la participation de sa femme, et, à ce propos, il présente d'intéressantes applications au partage d'ascendants et à la dot constituée par le mari à un enfant du premier lit. Puis viennent les actes prévus par la loi de 1886 sur la caisse de retraite de la veillesse et par la loi de 1890

(1) Cette Commission était composée de MM. Glasson, doyen de la Faculté de droit de l'Université de Paris, président; Cotelle et Rau, conseillers à la cour de cassation, Le Courtois, doyen de la Faculté de droit de l'Université de Poitiers ; Massigli, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris.

sur les caisses d'épargne; mais sur ces deux points l'auteur est assez confus et même parfois légèrement inexact.

Il termine cette première partie de sa composition en s'occupant longuement des legs faits par la femme sur les biens de la communauté. C'est le désir d'être complet qui l'a amené à aborder cette question un peu étrangère au sujet, car les legs faits par la femme sur les biens de la communauté n'ont, pour ne pas dire plus, qu'un rapport très lointain avec la gestion de la communauté.

La seconde partie de la composition est consacrée aux dettes contractées par la femme ; elle n'est pas moins remarquable que la première. Toutes les controverses y sont soigneusement relevées; pour chaque controverse tous les systèmes, et pour chaque système tous les arguments. Qu'il s'agisse de la doctrine des auteurs même les plus anciens ou des arrêts de la jurisprudence, tout est rapporté, discuté, critiqué ou approuvé. Aussi peut-on s'étonner que l'auteur ait ensuite complètement oublié de parler de l'emploi que la femme peut faire de son hypothèque légale dans l'intérêt de la gestion du patrimoine commun. Il aurait bien voulu donner quelques indications sur les législations étrangères, mais il n'a pu leur consacrer que quelques lignes, le temps lui a manqué et pour ce même motif il n'a pu aborder la conclusion.

De toutes les compositions, celle de M. Delachenal est incontestablement la plus ample, et l'auteur n'y donne pas seulement des preuves d'une mémoire et d'un travail prodigieux, il sait aussi argumenter suivant la méthode de l'illustre doyen Demolombe.

Bien différente est la composition de M. Binet, de la Faculté de droit de l'Université de Nancy, qui obtient le second prix. Elle est beaucoup moins complète et moins développée que la précédente, mais elle est plus originale et atteste un véritable talent. La méthode est excellente et tout à fait personnelle à l'auteur. Tandis que presque tous les autres concurrents attaquent avec plus ou moins de vivacité le régime de communauté et se plaignent de l'insuffisance des droits de la femme, M. Binet s'attache à défendre ce régime et à montrer que la femme peut y exercer un rôle important. Pour en faire la preuve, il passe successivement en revue les actes d'administration, les actes de disposition, les actes d'engagement, division très rationnelle et qu'il sait rendre personnelle.

A propos des actes d'administration, l'auteur s'attache plus spécialement au mandat que le mari peut donner à sa femme par contrat de mariage. A l'occasion des actes de disposition, il relève que le mari ne peut pas les passer sans le concours de sa femme à cause de l'hypothèque légale de celle-ci. En matière de donation, il réfute la doctrine qui défend au mari de disposer à titre gratuit de certains biens de la communauté, même avec la participation de sa femme. Les actes d'engagement l'amènent à distinguer, suivant que la femme s'oblige elle même avec l'autorisation de son mari ou qu'elle traite comme mandataire du mari à propos de la communauté dont elle est et doit être, dit très heureusement l'auteur, « le gérant pour les affaires du ménage ». La composition se termine par une conclusion favorable au régime actuel de la communauté, sobrement et sagement écrite. Tout ce travail témoigne d'un esprit réfléchi, sage, méthodique, et en même temps original. Aussi la distance qui sépare la composition de M. Binet de celle de M. Delachenal est peu sensible, quoique l'une et l'autre se distinguent par des qualités absolument différentes.

Au contraire, les compositions qui méritent des mentions honorables s'éloignent beaucoup de celles qui obtiennent les deux prix. M. Lefort reçoit la première mention. Sa composition est, pour le talent, inférieure à celle de M. Binet, et, pour la science, inférieure à celle de M. Delachenal. L'auteur a parlé de l'hypothèque légale de la femme ; il ne commet aucune erreur sérieuse. Seul il a songé au moyen que le remploi peut donner à la femme de participer à la gestion du patrimoine commun. Mais le travail présente quelques lacunes sérieuses. C'est ainsi qu'il ne parle pour ainsi dire pas du mandat tacite que peut recevoir la femme, et qu'il omet à peu près complètement la théorie de l'article 1419.

La composition de M. Appleton, de la Faculté de droit de l'Université de Lyon, qui obtient la seconde mention, ne contient pas non plus d'erreurs graves. L'auteur a bien compris le sujet et l'expose dans un style facile. Mais il a le tort de parler trop longuement des legs qui peuvent être faits par la femme sur les biens communs et de sacrifier complètement l'article 1419. Il oublie également la question de la subrogation à l'hypothèque légale de la femme.

M. Gerlier, de la Faculté de droit de l'Université de Paris, obtient la troisième mention avec une composition d'une valeur à peu près égale à celle de M. Appleton par des qualités cependant différentes. C'est l'œuvre d'un étudiant qui a du talent et de l'originalité, mais qui pourrait mieux connaître le sujet. Il s'étend outre mesure sur l'ancien droit. Pour le droit actuel, on relève des lacunes et des erreurs. L'auteur aperçoit l'importance de la subrogation à l'hypothèque légale de la femme, mais il ne s'y arrête pas ; c'est à peine s'il fait allusion à la nécessité de l'intervention de la femme en matière de donation, et il néglige beaucoup trop la théorie de l'article 1419, tandis qu'il développe outre mesure celle du mandat. Il en résulte que sa composition, quoique bien écrite et intéressante sur certains points, manque de méthode et de proportion.

Nous avons encore pu retenir, pour une quatrième mention, la composition de M. Pichon, de la Faculté de droit de l'Université de Paris, M. Pichon se plaint vivement du régime de la communauté ; à son avis, la femme ne participe à la gestion du patrimoine commun que dans la mesure qu'il plaît à son mari de lui attribuer. C'est qu'en effet il ne songe qu'aux dispositions contenues au titre du contrat de mariage ; il n'aperçoit même pas le rôle et l'importance de la subrogation à l'hypothèque légale. On peut encore relever d'autres lacunes dans cette composition qui donne plutôt les solutions des questions qu'elle ne les discute. M. Pichon ne se sert pas de l'argumentation, mais il expose avec netteté et précision. Sa composition est bien écrite et bien conduite et ne contient aucune erreur grave. Ce dernier mérite est, on peut le dire, commun à toutes les compositions récompensées. Cette qualité disparaît de celles qui viennent ensuite. C'est ce qui a permis facilement d'établir une ligne de démarcation entre les candidats qui devaient être récompensés et ceux qui n'ont pu donner que des preuves de bonne volonté. Presque tous ces derniers d'ailleurs, ont compris et traité la question, ils ont témoigné de certaines qualités et, sauf une ou deux exceptions, on ne peut pas dire que leurs compositions soient dénuées de toute valeur.

En terminant, il n'est peut-être pas sans intérêt de relever une observation qui se dégage de l'ensemble des travaux de tous ces élèves qui reflètent évidemment la méthode et l'esprit de leurs maîtres. Pendant fort

longtemps, la méthode exégétique et celle de l'argumentation juridique ont fait fortune grâce à l'éclat de l'enseignement et des travaux de M. Demolombe Depuis quelque temps on entre dans une autre voie : on néglige assez volontiers l'exégèse, on ne se croit plus obligé d'exposer successivement toutes les controverses, tous les systèmes, tous les arguments, et, comme un grand nombre de questions paraissent définitivement tranchées ou abandonnées, on préfère construire des systèmes juridiques. Cette méthode permet à chacun de mettre en relief son talent et son originalité. Loin de nuire à la science, elle en facilite le progrès et le perfectionnement. Mais cependant elle ne réunit pas le suffrage unanime des professeurs, et il en est, comme le prouve ce concours, qui tiennent encore pour la méthode antérieure, probablement parce qu'elle permet de se faire comprendre plus facilement des élèves avec moins d'efforts pour eux et de leur donner un enseignement inspiré plutôt par les besoins de la pratique que par les méditations parfois un peu téméraires de la science purement spéculative.

Veuillez agréer, je vous prie, Monsieur le Ministre, l'expression de mes respectueux hommages.

Le Doyen de la Faculté de droit
de l'Université de Paris, Président du jury,

GLASSON.

Circulaire concernant les exemptions universitaires au titre de l'enseignement primaire dans les lycées et collèges de garçons et de jeunes filles (31 octobre).

Monsieur le Recteur,

La circulaire du 28 septembre dernier a indiqué dans quelles conditions les exemptions accordées aux enfants des fonctionnaires de l'enseignement primaire devaient, par application de l'article 29 de la loi de finances, être concédées.

Ces exemptions, dites *Remises universitaires* (enseignement primaire) [R. U. P.] ne seront plus restreintes aux enfants placés dans les lycées de garçons et de jeunes filles, elles sont étendues à la population scolaire des collèges communaux.

Il m'a paru par suite nécessaire d'indiquer avec précision le mode de payement par l'État des rétributions scolaires des élèves et les conditions dans lesquelles devront être établis les états de liquidation et les titres de perception ; j'ai, de plus, arrêté les dispositions transitoires nécessitées par la promulgation de la loi en cours d'année, la publication tardive des instructions du 28 septembre et la substitution de la nouvelle à l'ancienne réglementation.

1° DISPOSITIONS COMMUNES AUX LYCÉES ET AUX COLLÈGES.

Le remboursement par l'État des frais scolaires qu'il prend à sa charge aura lieu à terme échu sur la production d'un état nominatif conforme, suivant la nature des établissements, aux modèles annexés à la présente circulaire.

On indiquera dans la colonne d'observation, en regard du nom de cha-

que élève, les fonctions du père (1) et la localité où il exerce ; dans le cas de décès, retraite ou congé de maladie, on mentionnera le dernier poste.

La remise universitaire (enseignement primaire) ne peut se cumuler avec une fraction de bourse nationale (2), mais rien n'empêche le cumul de cette remise et d'une fraction de bourse départementale, communale, de fondation spéciale ou particulière ; il en est de même dans le cas où l'élève est subventionné par un département ou une commune. Il doit être cependant entendu que l'exemption accordée par l'État et la libéralité (bourse ou subvention) consentie par le département, la commune, etc., ne peuvent, par leur réunion, excéder le montant de la somme qui aurait été à la charge de la famille : aucun établissement ne peut encaisser une somme supérieure au montant normal des droits constatés et les familles totalement dispensées de payement ne peuvent être admises à percevoir aucune somme, en raison de la présence d'un enfant dans un lycée ou collège.

Il est à peine besoin d'ajouter que les frais dont les membres de l'enseignement primaires sont exemptés par l'État ne peuvent, à aucun titre, entrer en compte dans le calcul des remises, dites *de principe*.

Je crois, d'autre part, devoir rappeler que les fils et filles d'instituteurs n'ont droit qu'à la remise des frais *d'externat libre* dans les collèges, dans les lycées ; une exception est apportée momentanément à cette règle ainsi qu'il sera dit ci-après au paragraphe intitulé : « Dispositions transitoires ».

Enfin, vous savez, Monsieur le Recteur, que la gratuité ne s'applique qu'aux classes secondaires proprement dites (3) : toutefois, en ce qui concerne les élèves des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles qui n'appartenaient pas à un établissement universitaire antérieurement au 13 avril 1900, et qui ont été inscrits sur les contrôles d'un lycée ou d'un collège entre cette date et le 15 octobre dernier en qualité d'élève d'une classe élémentaire ou primaire, il suffira que l'instituteur (4) déclare au chef de l'établissement qu'il croyait, en faisant inscrire son enfant, avoir droit à l'exemption de la rétribution scolaire, pour que la remise lui soit accordée, à dater du jour de l'entrée de l'élève, jusqu'au 31 juillet 1901.

2° LYCÉES DE GARÇONS.

A dater de l'année 1901, MM. les proviseurs enverront au Ministère de l'Instruction publique, entre les 1er et 10 janvier et entre les 1er et 10 août, un état nominatif dressé conformément au modèle ci-joint 54 A, faisant connaître, le premier pour la période qui s'étend du 1er janvier au 31 juillet, le montant des remises universitaires (enseignement primaire) ; après contrôle, l'État opèrera le remboursement de la somme à laquelle l'établissement a droit par prélèvement sur les crédits spéciaux votés à cet effet par le Parlement.

(1) Ou de la mère.

(2) Lorsqu'une Bourse nationale est concédée à un enfant qui jouissait de la remise universitaire (enseignement primaire), il est tenu compte de la suppression de la remise lors de la fixation de la quotité de la bourse.

(3) C'est-à-dire, dans les établissements de garçons, aux classes supérieures à la septième, et dans les établissements de jeunes filles, à partir de la 1re année secondaire.

(4) Ou l'institutrice.

3° LYCÉES DE JEUNES FILLES.

Il en sera de même pour les lycées de jeunes filles : Mmes les directrices se serviront du modèle 49 A ci-joint.

4° COLLÈGES DE GARÇONS ET DE JEUNES FILLES.

Il m'a paru préférable d'opérer trois versements dans les caisses municipales comme pour les bourses nationales.

MM. les principaux et Mmes les directrices adresseront au Ministère de l'Instruction publique des états spéciaux aux époques ci-après :

Du 1er au 10 avril pour le 1er terme de l'année financière (janvier, février, mars), 3/10 ;

Du 1er au 10 août pour le 2e terme (avril, mai, juin juillet), 4/10 ;

Du 1er au 10 janvier pour le 3e terme (octobre, novembre, décembre), 3/10.

Ces documents seront conformes au modèle ci-joint (43-B), qui sert au payement des diverses remises formant recette pour l'établissement : on laissera en blanc la colonne 4 et le tableau final présentant la liquidation des dépenses.

L'état sera rédigé par le principal ou la directrice en trois expéditions.

Tout d'abord deux exemplaires dressés sur papier libre me seront envoyés aux dates ci-dessus indiquées après avoir été visés par le chef de l'académie ; le décompte des sommes dues sera établi en comptant chaque mois comme ayant une durée de trente jours et à raison d'un 300e du montant de la remise par jour de présence.

Dès la réception des documents, je procéderai à la liquidation de la dépense à la charge de l'État et j'en ordonnancerai le montant par délégation au préfet qui le mandatera au nom du receveur municipal. En vous avisant de cet ordonnancement, je vous renverrai l'un des deux exemplaires avec les rectifications qu'il y aurait lieu d'opérer. Vous en informerez le chef de l'établissement par l'intermédiaire de l'inspecteur d'académie auquel vous renverrez d'ailleurs cet état.

Le principal ou la directrice rédigera alors le troisième exemplaire ; cet exemplaire sera revêtu, par les soins du receveur de l'enregistrement, du timbre de dimension de 0 fr. 60 au frais du collège, avant qu'on y porte aucune inscription manuscrite. Il sera transmis à l'inspection académique pour être soumis à une vérification ayant pour but de s'assurer de la conformité absolue de cet état avec celui que l'inspecteur d'académie aura entre les mains.

L'inspecteur d'académie devra ensuite transmettre sans délai l'exemplaire timbré au préfet du département. Le visa de l'autorité académique garantira l'exactitude du document, le total sera d'ailleurs le même que celui porté sur l'extrait d'ordonnance de délégation qui aura été transmis par le Ministère des Finances au trésorier-payeur général et sur l'avis d'ordonnance de délégation envoyé au préfet par les soins de la Division de la comptabilité du Ministère de l'Instruction publique.

Le préfet visera alors l'état timbré et le joindra à l'appui du mandat qu'il délivrera au nom du receveur municipal en exécution de la lettre d'avis d'ordonnance de délégation. Le receveur municipal devra laisser entre les mains du payeur une quittance à souche assujettie au timbre de 0 fr. 25. Le préfet sera d'ailleurs avisé d'autre part, par les soins de la

Direction de l'enseignement secondaire, du montant des sommes ordonnancées.

Dès que le receveur municipal aura reçu le montant des remises il devra en faire recette au compte de l'établissement. Il est par suite indispensable qu'il soit mis en possession d'un titre de perception ; ce titre conforme au modèle 43 A, dont le modèle 43 B reproduit sommairement les indications, sera préparé par le chef de l'établissement, visé et approuvé par le maire. Le principal ou la directrice (ou l'agent spécial) qui le prépare peut, grâce aux indications qu'il a reçues de l'inspection académique pour rectifier s'il y a lieu l'état de liquidation (mod. 43 B), dresser un titre de perception sans erreur et parfaitement conforme à l'état de liquidation. Le titre de perception est transmis par le maire au receveur particulier des finances qui l'envoie au receveur municipal.

Dans le cas où le bénéfice d'une remise serait retiré, le chef d'établissement devrait joindre au titre de perception correspondant au terme au cours duquel la déchéance a été prononcée, copie ou extrait de la décision ministérielle intervenue. Il en sera de même lorsque la décision portera réduction de la remise.

5° DISPOSITIONS TRANSITOIRES

a) *Lycées de garçons*. — L'état de liquidation des remises universitaires (enseignement primaire) applicables au sept premiers mois de l'année 1900 a déjà été fourni par MM. les proviseurs et j'ai prescrit le remboursement du montant de ces remises. Le prochain état de liquidation devra m'être adressé du 1er au 10 janvier, il sera conforme au modèle 54 A ci-joint.

On aura soin de diviser les remisiers en 4 catégories, savoir :

1re Catégorie. — *Élèves jouissant de la remise (R. U. P.) depuis une époque antérieure au mois d'octobre 1897.*

Pour chacun d'eux, on indiquera dans la colonne 10 la date à partir de laquelle ils ont commencé à jouir de la remise : celle-ci peut porter sur les frais d'études, les frais de conférences et les frais de surveillance.

2e Catégorie. — *Élèves jouissant de la remise (R. U. P.) par décision individuelle.*

Pour chacun d'eux, on indiquera dans la colonne 10 la date de la décision accordant la faveur.

La remise peut porter sur les frais d'études, les frais de conférences et les frais de surveillance.

3e Catégorie. — *Élèves jouissant de la remise par application de la loi de finances du 13 avril 1900 et appartenant aux classes secondaires.*

Pour chacun d'eux, on indiquera dans la colonne 10 la date à laquelle l'élève est entré au lycée.

La remise ne peut porter que sur les frais d'études et les frais de conférences ; elle n'est pas applicable au 1er terme de l'exercice 1900 (janvier, février, mars).

4e Catégorie. — *Élèves appartenant aux classes élémentaires ou primaires inscrits sur les contrôles du lycée pour la première fois à une date placée entre le 13 avril et le 15 octobre*, et bénéficiant de la remise par application de la règle indiquée plus haut. (Dispositions communes, *in fine*.)

La remise ne peut porter que sur les frais d'études.

Pour permettre d'évaluer le montant probable des dépenses afférentes à l'ensemble de ces remises durant l'année 1900, un état *provisoire* dressé à la date du 5 novembre courant dans la même forme et avec les mêmes divisions qus l'état qui me sera envoyé au début de janvier prochain devra m'être expédié avant le 15 novembre.

b) *Lycées de jeunes filles.* — L'état de liquidation des remises universitaires (enseignement primaire) applicables aux six premiers mois de l'année 1900 a déjà été fourni par Mmes les directrices et j'ai prescrit le remboursement du montant de ces remises.

Il y a lieu de m'adresser un état complémentaire pour le mois de juillet 1900 : le cadre ordinaire vient d'être envoyé dans tous les lycées de jeunes filles, il me sera renvoyé dans un délai de cinq jours.

Le prochain état de liquidation afférent au mois d'octobre, novembre et décembre devra m'être adressé du 1er au 10 janvier ; il sera conforme au modèle 49 A ci-joint.

On aura soin de diviser les remisières en quatre catégories comme dans les lycées de garçons (voir *suprà*).

Enfin, de même que dans les lycées de garçons, on m'enverra, avant le 15 novembre, un état *provisoire* dressé à la date du 5 novembre courant dans la même forme et avec les mêmes divisions que l'état qui devra m'être expédié au début de janvier prochain.

c) *Collèges de garçons et de jeunes filles.* — Aucune remise n'a encore été remboursée aux collèges communaux, il y a donc lieu de m'adresser tout d'abord et dans le plus bref délai un état de liquidation (modèle 43 B ci-joint) pour la période qui s'étend du 1er avril au 31 juillet.

Dans la colonne 11, à côté des indications relatives aux fonctions du père (1) et de sa résidence, on mentionnera la date (année, mois) à laquelle l'élève a pour la première fois été inscrit sur le livre d'entrée des élèves dans l'établissement.

On divisera les élèves en deux catégories :

1° Elèves appartenant aux classes secondaires ;

2° Elèves appartenant aux classes élémentaires ou primaires.

La remise ne peut porter que sur les frais d'externat libre, à l'exclusion des frais de surveillance et autres.

Les deux exemplaires de cet état qui me seront envoyés seront dressés sur papier libre ; pour la liquidation de la dépense à la charge de l'État, l'ordonnancement, l'établissement du titre de perception, la vérification par l'inspecteur d'académie et le préfet, etc..., on devra se référer aux prescriptions mentionnées ci-dessus (voir plus haut 4°).

D'autre part, pour que je puisse évaluer le montant probable de la dépense afférente au 3e terme 1900 dans les collèges communaux, le principal (ou la directrice) dressera, à la date du 5 novembre courant, en mentionnant les élèves présents à cette date au collège, un état *provisoire*, établi dans la même forme et avec les mêmes divisions que l'état précédent, mais se rapportant aux mois d'octobre, novembre et décembre. Cet état sera dressé en un seul exemplaire : c'est une simple indication destinée à faciliter une évaluation d'ensemble ; MM. les principaux et Mesdames les directrices n'en devront pas moins l'établir avec la plus rigoureuse exactitude.

Vous voudrez bien, Monsieur le Recteur, veiller à ce que les documents

dont l'établissement est prescrit par la présente circulaire soient régulièrement adressés à mon administration aux époques réglementaires par les chefs d'établissements secondaires de garçons et de jeunes filles de votre ressort.

Dans le cas où quelques explications seraient demandées par certains chefs d'établissements, notamment en ce qui concerne les collèges, des notes de service seraient préparées par eux, jointes aux premiers états qu'ils ont à dresser et transmises par votre intermédiaire : les réponses vous seraient immédiatement expédiées.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Décret autorisant les départements de Lot-et-Garonne et de Tarn-et-Garonne à s'unir pour entretenir, à frais communs, une école normale d'institutrices à Agen et une école normale d'instituteurs à Montauban (22 octobre).

Le président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu les articles 89 et 90 de la loi du 10 août 1871 ; vu l'article 1er, § 3, de la loi du 9 août 1879 ; vu la loi du 27 février 1880 ; vu l'article 3 de la loi du 19 juillet 1889 ; vu la délibération du Conseil général de Lot-et-Garonne, en date du 26 avril 1900, et celle du Conseil général de Tarn-et-Garonne, en date du 25 avril 1900, par lesquelles ces deux assemblées ont adopté le principe de l'entretien, à frais communs, d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices, communes aux deux départements ; vu les délibérations prises le 24 août 1900 par le Conseil général de Tarn-et-Garonne, et le 25 août 1900 par le Conseil général de Lot-et-Garonne, pour approuver le projet de convention à passer entre les deux départements ; sur l'avis conforme de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, décrète :

Art. 1er. Les départements de Lot-et-Garonne et de Tarn-et-Garonne sont autorisés à s'unir pour entretenir à frais communs une école normale d'institutrices à Agen et une école normale d'instituteurs à Montauban, aux conditions indiquées dans les délibérations ci-dessus visées.

Art 2. Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Émile Loubet.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Georges Leygues,

Décret complétant le décret du 18 juillet 1899, qui a modifié le régime de l'Ecole française d'Athènes (14 novembre 1900)

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu l'avis émis par l'Académie

(1) Ou de la mère.



des Inscriptions et Belles-Lettres dans sa séance du 9 novembre 1900, décrète :

Art 1er. L'article 1er du décret du 18 juillet 1899, modifiant le régime de l'École française d'Athènes, est complété par le paragraphe suivant :

«...Ils devront remettre, à la fin de leur première année, un rapport sur leurs recherches ou quelques articles sur des points d'érudition étudiés par eux ».

Art. 2. Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

ÉMILE LOUBET.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

GEORGES LEYGUES.

Circulaire relative à la préparation au concours de l'École navale dans les lycées et collèges (15 novembre 1900)

Monsieur le Recteur,

Une note de service en date du 10 août 1900, a déjà appelé l'attention de MM. les Proviseurs et Principaux sur les réformes récemment introduites dans les programmes d'entrée à l'Ecole navale.

Je ne doute pas que les Chefs d'établissements intéressés, s'inspirant des observations contenues dans cette note, n'aient pris toutes les mesures définitives ou transitoires, qui leur étaient signalées comme la conséquence nécessaire des modifications apportées au programme d'entrée de ladite École.

Mais si les familles, que les changements annoncés et la suppression éventuelle de certains cours avaient pu émouvoir, doivent dès à présent être assurées que la préparation à l'École navale, là où elle était organisée d'une façon spéciale, ne perdra rien de sa valeur, il importe, d'autre part, de faire ressortir d'une façon aussi nette que possible le caractère général de l'œuvre accomplie par la Commission chargée de reviser les programmes.

Ce caractère se trouve, d'ailleurs, très clairement défini dans la proposition que la Commission a prise pour base de ses travaux, à savoir que « le programme du concours pour l'admission à l'École navale doit être établi de manière à permettre aux candidats de se présenter audit concours sans préparation spéciale ». De là, la concordance établie, d'une façon aussi étroite que possible, entre le programme d'admission à l'École navale et ceux de la classe de mathématiques élémentaires.

Il doit donc être entendu que désormais un élève, s'il possède des aptitudes suffisantes, trouvera dans toute ville de France pourvue d'un lycée ou d'un collège de plein exercice les ressources nécessaires à sa préparation à l'École navale.

C'est sur ce point, Monsieur le Recteur, qu'il me paraît utile d'insister, car le but que s'est proposé la Commission ne serait pas atteint si les familles, mal éclairées, persistaient à penser que quelques lycées seulement ont, en quelque sorte, le monopole exclusif de la préparation à l'École navale et qu'un séjour dans ces établissements est la condition indispensable du succès.

Je vous serai obligé, en conséquence, Monsieur le Recteur, d'inviter les Chefs d'établissements de votre ressort à ne pas perdre de vue une réforme dont on est en droit d'attendre les plus heureux résultats. Il leur appartient d'en signaler l'importance aux élèves et à leurs familles. Ils hésiteront d'autant moins à encourager les vocations qui pourraient se révéler que les efforts tentés en vue de l'admission à l'École navale, dans le cas où ils ne seraient pas couronnés de succès, ne risqueront plus du moins de rester stériles.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Arrêté instituant une Commission de revision des programmes scientifiques des écoles normales primaires et nommant les membres de cette Commission.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts arrête :

Art. 1er. Il est institué une Commission chargée de préparer un projet de revision des programmes scientifiques des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Art. 2. Cette Commission est constituée ainsi qu'il suit :

MM. Bayet, directeur de l'enseignement primaire, *président* ; Perrier (Ed.), membre de l'Institut, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud, *vice-président* ; Leblanc (R.), inspecteur général de l'Instruction publique, *vice-président* ; Gilles, inspecteur général de l'Instruction publique ; Boudréaux, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses ; Leduc, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud ; Mangin, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud ; Niewenglowski, inspecteur d'académie, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses ; Simon, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud ; Sabatié, sous-chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, *secrétaire* ; Chaintreuil, employé au Ministère de l'Instruction publique, *secrétaire-adjoint*.

GEORGES LEYGUES.

Arrêté portant de trente-huit à trente-neuf le nombre des places d'agrégés mises au concours près des Facultés de médecine (27 novembre 1900).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu le statut du 16 novembre 1874 ; vu le règlement du 30 juillet 1887, relatif au régime du concours d'agrégation des Facultés de médecine ; vu l'arrêté du 5 mai 1900, portant ouverture, à Paris, en 1900-1901, de concours pour trente-six places d'agrégés des Facultés de médecine ; vu l'arrêté du 14 juin 1900, portant le nombre de ces places de trente-six à trente-huit, arrête :

Le nombre des places d'agrégés près les Facultés de médecine mises au concours par les arrêtés susvisés, est porté de trente-huit à trente-neuf.



La nouvelle place sera comprise dans la section des sciences anatomiques et physiologiques (physiologie) et réservée à la Faculté de médecine de l'Université de Montpellier.

GEORGES LEYGUES.

Arrêté autorisant la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux à délivrer, pendant la session de juillet 1901, le certificat d'aptitude à la licence ès lettres avec mention langues vivantes pour l'italien (27 novembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu l'article 17 du décret du 31 décembre 1894 ; après avis de la Commission des lettres du Comité consultatif de l'enseignement public (1re section), arrête :

Art. 1er. La Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux est autorisée à délivrer, pendant la session de juillet 1901, le certificat d'aptitude à la licence ès lettres, avec mention *Langues vivantes* pour l'italien.

Art. 2. M. le Recteur de l'académie de Bordeaux est chargé de l'exécution du présent arrêté.

GEORGES LEYGUES.

Arrêté ajoutant la littérature italienne aux matières à option pour les examens de la licence à la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux (27 novembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu le décret du 31 décembre 1894, relatif à la licence ès lettres ; vu l'arrêté du 3 août 1895 et les arrêtés ultérieurs fixant les matières sur lesquelles peuvent porter les options prévues à l'article 3 du décret du 31 décembre 1894 ; vu les propositions de la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux ; après avis de la Commission des lettres du Comité consultatif de l'enseignement public, arrête :

La littérature italienne est ajoutée aux matières à option fixées pour l'examen écrit et pour l'examen oral de la licence avec mention *Lettres* ainsi que pour l'examen oral de la licence avec mention *Histoire*, à la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux.

GEORGES LEYGUES.

Loi ayant pour objet de permettre aux femmes munies des diplômes de licencié en droit de prêter le serment d'avocat et d'exercer cette profession (17 décembre).

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article unique. A partir de la promulgation de la présente loi, les femmes munies des diplômes de licencié en droit seront admises à prêter le serment prescrit par l'article 31 de la loi du 22 ventôse an XII à ceux qui veulent être reçus avocats et à exercer la profession d'avocat sous les conditions de stage, de discipline et sous les obligations réglées par les textes en vigueur.

Les articles 30 de la loi de ventôse an XII et 35, paragraphe 3, du décret du 14 décembre 1810, les articles 84, 118, 468 du Code de procédure

civile ne sont pas applicable aux femmes qui bénéficieront de la présente loi.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

ÉMILE LOUBET.

Par le Président de la République :

Le Garde des Sceaux, Ministre de la Justice,

MONIS.

Arrêté approuvant la délibération du Conseil de l'Université de Caen, instituant un certificat d'études françaises de cette Université (12 décembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, vu la loi du 10 juillet 1896; vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités; vu la délibération, en date du 29 juin 1900, du Conseil de l'Université de Caen; après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, arrête :

Est approuvée la délibération susvisée du Conseil de l'Université de Caen, instituant, près la Faculté des lettres, à l'usage des étudiants de nationalité étrangère et des étudiants d'origine française résidant à l'étranger, un certificat d'études françaises et en réglementant les conditions de scolarité.

GEORGES LEYGUES.

Délibération du Conseil de l'Université de Caen (29 juin 1900).

Le Conseil de l'Université de Caen, vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, délibère :

Art. 1er. Il est institué, près la Faculté des lettres de l'Université de Caen, à l'usage des étudiants de nationalité étrangère et des étudiants d'origine française résidant à l'étranger, un certificat d'études françaises.

Art. 2. Il y a, au minimum, une session par an, dans la première quinzaine de juin.

Une session supplémentaire peut avoir lieu dans la première quinzaine de mars.

Art. 3. Le jury, présidé par le doyen ou par le plus ancien des professeurs, est composé au moins de trois membres.

Art. 4. Les candidats au titre ne pourront être admis à subir les examens que s'ils sont dûment immatriculés à la Faculté et après un trimestre de scolarité effective. Le titre est accessible aux femmes.

Art. 5. Les épreuves en vue de l'obtention du titre sont écrites et orales.

Epreuves écrites

1° Une composition en français;

2° Un commentaire littéraire et philologique d'un texte français. La durée de chacune de ces épreuves est de trois heures.

Epreuves orales

1° Une interrogation sur l'histoire de la littérature française;

2° Une explication d'auteur français (à partir de 1610);



3o Une interrogation sur le sujet d'un des cours professés à l'Université (au choix du candidat).

Chaque interrogation durera un quart d'heure en moyenne.

Art. 6. Les épreuves sont notées de 0 à 20.

L'admissibilité n'est accordée qu'au candidat qui, à l'écrit, a obtenu un total minimum de 20 points. L'admission n'est acquise que si le candidat a obtenu pour l'écrit et pour l'oral ensemble, un total minimum de 50 points. Le jury peut accorder les mentions *très honorable* et *honorable*.

Art. 7. Le certificat est signé por le doyen de la Faculté et par les membres du jury. Il est délivré, sous le sceau et au nom de l'Université de Caen, par le président du Conseil de l'Université.

Art. 8. Le présent règlement sera mis à exécution à partir du 1er novembre 1900.

Rapport au Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts sur l'institution, au Muséum d'histoire naturelle, d'un laboratoire rattaché à l'école pratique des Hautes-Etudes (7 décembre).

Monsieur le Ministre,

Le décret de la Convention nationale daté du 10 juin 1793, qui organisa le Muséum d'histoire naturelle, déclare que le but principal de cette création est « l'enseignement de l'histoire naturelle dans toute son étendue et appliquée particulièrement à l'avancement de l'agriculture, du commerce et des arts (art. 2) ».

La première condition, pour répondre au vœu de la Convention, était de réunir dans l'établissement qui venait d'être tiré de l'ancien Jardin du Roi la collection la plus vaste possible de toutes les productions naturelles. On sait avec quel éclat cette condition a été réalisée.

Les palais que le Gouvernement de la République a fait édifier pour conserver les collections du Muséum, et qu'il a inaugurés en 1889 et en 1898, témoignent suffisamment de la prospérité de la maison.

Cette prospérité n'est pas l'œuvre des seuls fonctionnaires du Muséum. Ils ont eu pour collaborateurs assidus les marins, les diplomates, les consuls, les administrateurs coloniaux, les explorateurs, les missionnaires, les voyageurs et les colons qui sont répandus dans le monde entier et à qui ils sont profondément reconnaissants du zèle avec lequel ils ont rivalisé pour l'enrichir.

Depuis que notre empire colonial s'est étendu comme un réseau sur le monde entier, nos fonctionnaires coloniaux et nos colons ont rendu au Muséum des services d'autant plus grands que, résidant plus longtemps dans une même localité, ils ont pu se familiariser avec sa faune et sa flore, ou scruter plus profondément la constitution du sol. Il est de toute évidence que leur collaboration avec le Muséum est destinée à devenir de plus en plus féconde et que l'étude comparative des matériaux recueillis par eux, exposés dans un même lieu, et faite par les hommes les plus compétents, ne peut manquer de fournir à la science, dans un délai relativement court, de brillants et d'utiles résultats.

Mais nos fonctionnaires coloniaux et nos colons ont compris d'instinct,

pour ainsi dire, que le Muséum ne poursuit pas seulement un but scientifique ou philosophique, et qu'il doit s'employer, ainsi que le veut le décret de 1793, « à l'avancement de l'agriculture, du commerce et des arts ».

Sachant très bien. pour avoir contribué à les former, que notre grand établissement dispose de collections hors de pair, qu'il est impossible de reconstituer ailleurs, à cause de leur passé historique, à cause des types qu'elles contiennent et auxquels il faut toujours recourir quand on veut obtenir des identifications certaines; qu'il est pourvu d'un outillage incomparable; que sa bibliothèque n'a pas de rivale, ni pour les sciences naturelles pures ou appliquées, ni pour les voyages d'explorations, ils se tournent naturellement vers lui quand ils ont besoin d'un renseignement scientifique ou pratique, assurés, d'ailleurs, de trouver toujours un accueil empressé auprès d'hommes de science à qui le maniement quotidien de ces richesses a créé une expérience exceptionnelle.

Le nombre et la variété des renseignements ainsi demandés au Muséum s'accroissent de plus en plus. Le Muséum considère comme un devoir de les donner le plus rapidement et le plus complètement possible.

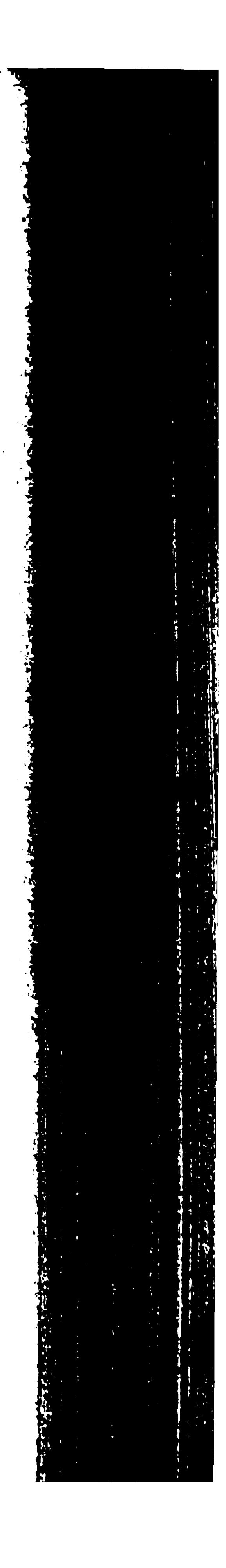
Mais le soin des collections, les charges de l'enseignement et les recherches de science pure imposent à son personnel des obligations dont il ne saurait longtemps se distraire sans de graves inconvénients.

Le moment semble donc venu de régulariser ce service de renseignements coloniaux et de resserrer ainsi les rapports nécessaires qui existent entre le Muséum et nos colonies, rapports dont l'importance semble, d'ailleurs insuffisamment connue, insuffisamment appréciée.

A cet effet, j'ai l'honneur de vous proposer d'instituer au Muséum un laboratoire spécialement chargé d'étudier les demandes de renseignements d'ordre biologique, géologique ou minéralogique, renvoyés à son examen par la direction du Muséum, quand les services compétents ne se chargeront pas d'y répondre directement ou ne pourront le faire à bref délai; de rassembler les documents et d'entreprendre les recherches nécessaires pour y répondre, et même d'aller faire sur place certaines catégories d'investigations. Il pourrait aussi instituer des recherches de prévision, pour ainsi dire, propres à assurer la solution de questions de biologie intéressant l'agriculture ou l'industrie de nos colonies, alors même que ces questions ne lui auraient pas été soumises.

Ce même laboratoire serait chargé de préparer pour les voyageurs et les correspondants du Muséum qui résident à l'étranger des instructions précises sur les animaux et les plantes à recueillir dans le pays qu'ils habitent, les moyens de les rechercher, de les préparer et de les expédier. Il serait le laboratoire dans lequel s'élaboreraient, en quelque sorte, les missions du Muséum, et les boursiers de voyage, actuellement existants, y trouveraient les moyens de coordonner les connaissances pratiques qu'ils auraient acquises dans les divers services du Muséum et d'orienter leur carrière de voyageurs.

Ainsi seraient utilisées, pour le plus grand profit des colonies, de la manière la plus économique et la plus fructueuse, les immenses ressources accumulées, depuis plus d'un siècle, dans un établissement scientifique dont la compétence, en matière biologique, ne saurait être égalée, même au prix des plus coûteux efforts, et qui est prêt, avec quelques améliorations de détail très peu dispendieuses, à répondre à tous les besoins.





Les fonctionnaires coloniaux auraient tout intérêt à y venir prendre un enseignement pratique complémentaire qui pourrait être, dans l'avenir, consacré par un certificat; et peut-être pourrait-on songer, suivant un vœu plusieurs fois exprimé, à y former des naturalistes-conseils, qui trouveraient, dans des exploitations coloniales privées, à utiliser leurs connaissances spéciales.

En rapport avec tous les services du Muséum, le nouveau laboratoire serait, d'autre part, accrédité officiellement auprès des ministères des colonies, des affaires étrangères, de la marine et de l'agriculture, avec lesquels il correspondrait par l'intermédiaire du directeur du Muséum.

Déjà le Muséum est entré dans cette voie lorsqu'il s'est empressé de prêter pour une période de trente ans, au Ministère des colonies, une partie de ses terrains du bois de Vincennes à l'effet d'y créer un jardin colonial d'essai. à la condition que ce jardin, destiné à compléter par des serres de multiplication son service de distribution de jeunes plantes utiles aux colonies, serait administré par un conseil dont son directeur serait le président de droit, et où son corps de professeurs serait largement représenté. Il va affirmer encore tout l'intérêt qu'il porte à nos colonies en ouvrant ses amphithéâtres à des conférences faites sur les plus importantes de nos colonies.

Si vous approuvez ces vues, je vous serais reconnaissant, Monsieur le Ministre, de vouloir bien prendre les mesures nécessaires pour instituer, près la direction du Muséum, un laboratoire destiné aux recherches de biologie appliquée aux colonies.

Le nouveau laboratoire pourrait être rattaché à l'Ecole des Hautes-Etudes.

Je suis avec respect, Monsieur le Ministre, votre très obéissant serviteur.

Le Directeur du Muséum,

EDMOND PERRIER.

Arrêté (12 décembre)

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, arrête :

Il est institué, près la Direction du Muséum d'histoire naturelle, un laboratoire rattaché à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes et destiné aux recherches de biologie appliquée aux colonies.

GEORGES LEYGUES.

Circulaire relative aux budgets des collèges de garçons (29 décembre)

Monsieur le Préfet,

Les traités décennaux passés par les villes avec l'Etat pour l'entretien de leurs collèges de garçons arrivent presque tous à expiration le 1er janvier 1901.

La loi du 13 juillet et le décret du 15 août derniers ont établi des règles précises pour la détermination du chiffre des subventions de l'Etat pendant la nouvelle période décennale, et dans une circulaire du 30 septembre dernier à laquelle étaient joints deux modèles de traités, j'ai

donné des instructions pour faciliter la rédaction des nouveaux engagements.

Les municipalités se sont mises à l'œuvre, mais jusqu'à ce jour un petit nombre seulement de projets de traités ont pu être entièrement établis et soumis à mon examen. Ces projets donnent lieu, d'ailleurs, à de nombreuses observations qui ont été ou qui seront communiquées aux conseils municipaux : il en sera probablement de même pour la plupart des projets de traités que je n'ai pas encore reçus.

L'examen successif de ces documents et les négociations entre les municipalités et l'administration de l'Instruction publique entraîneront, comme en 1891, de tels retards que les traités ne pourront être renouvelés qu'après le 1er janvier. Il sera donc impossible de déterminer à la fin du mois de décembre le montant des subventions qui seront accordées par l'Etat à chaque collège durant la nouvelle période décennale : le chiffre de la subvention communale reste par suite incertain et les conseils municipaux ne peuvent voter définitivement le budget des collèges de garçons.

Il est cependant nécessaire, afin d'assurer le fonctionnement des collèges jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours, que les budgets communaux contiennent pour 1901, en recette et en dépense, des crédits suffisants pour permettre d'effectuer les recettes et les dépenses ordinaires et extraordinaires du collège durant les neuf premiers mois du nouvel exercice sinon pour l'année entière; les budgets doivent, en outre, contenir en dépense, comme je vous l'ai fait remarquer par ma circulaire du 16 décembre 1899 :

1° Les bourses communales concédées aux élèves du collège ;

2° Le montant des remises consenties aux familles par la ville et remboursables par elle ;

3° Les subventions de la ville pour les dépenses ordinaires ou extraordinaires de l'établissement.

Après avoir pris l'avis de M. le Président du Conseil, Ministre de l'Intérieur, je vous autorise à inscrire dès à présent dans les budgets communaux, sans attendre le règlement des budgets des collèges, les opérations de recettes et de dépenses que les conseils municipaux ont déjà votées ou voteront à titre de prévisions. Les conseils municipaux seront appelés à voter définitivement le budget du collège de garçons aussitôt que l'engagement décennal concernant le collège aura été renouvelé et le traité conclu. Provisoirement et jusqu'au règlement définitif de ce budget, les recettes et les dépenses de l'établissement continueront à être faites conformément au budget de l'exercice 1900.

En attendant que le traité soit signé, la ville fera au besoin les avances nécessaires pour payer les dépenses du collège concurremment avec les revenus propres de l'établissement, les rétributions collégiales, etc. ; je ferai mettre de mon côté à la disposition des villes un ou plusieurs acomptes sur les subventions de l'Etat.

Je vous prie de donner à MM. les Maires des villes où il existe un collège de garçons les instructions nécessaires pour l'application des dispositions qui précèdent ; vous voudrez bien, s'il est besoin, leur faire remarquer que le vote du budget, dans les conditions indiquées ci-dessus, n'implique en rien un engagement de la part des villes de maintenir l'établissement au delà du terme de l'année scolaire en cours, et qu'elles res-



tent absolument libres de négocier, au mieux de leurs intérêts, les conditions dans lesquelles, à l'avenir, devra fonctionner leur établissement d'enseignement secondaire.

Recevez, Monsieur le Préfet, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

Décret réservant un contingent spécial de distinctions honorifiques aux instituteurs et aux institutrices publics pour leur collaboration aux œuvres complémentaires de l'école (27 décembre).

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ; vu le décret du 27 décembre 1866 ; vu le décret du 24 décembre 1885 ; vu le décret du 4 août 1898 ; le conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Art. 1er. En sus du contingent annuel déterminé par le décret du 4 août 1898, il est accordé annuellement, le 14 juillet, aux instituteurs et institutrices publics, qui auront participé avec le plus de zèle et de succès aux cours d'adultes et aux œuvres complémentaires de l'école :

80 palmes d'officier d'académie ;

30 palmes d'officier de l'Instruction publique.

Art. 2. Les distinctions prévues à l'article 1er sont conférées par le Ministre, sur la proposition du Recteur et du Préfet, et après rapport spécial de l'Inspecteur d'académie.

Art. 3. Ne pourront obtenir ces distinctions que les instituteurs et institutrices qui justifieront au moins de la possession de la médaille de bronze décernée pour collaboration aux œuvres complémentaires de l'école.

Art. 4. Est abrogé le décret du 21 janvier 1899.

Art. 5. Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

EMILE LOUBET.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

GEORGES LEYGUES.

Décret autorisant l'attribution de distinctions honorifiques aux fonctionnaires et aux membres de l'enseignement primaire public, qui ont pris part, comme exposants, dans la classe I, à l'Exposition universelle de 1900 (27 décembre).

Le Président de la République française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ; vu le décret du 27 décembre 1866 ; vu le décret du 24 décembre 1885 ; vu le décret du 4 août 1898 ; le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu, décrète :

Art. 1er. En sus du contingent déterminé par le décret du 4 août 1898, il sera accordé, à titre exceptionnel, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1900, des palmes d'officier d'académie et d'officier de l'Instruction publique aux membres et fonctionnaires de l'enseignement primaire public appartenant aux catégories énoncées dans les articles 2 et 3 du présent décret.

Art. 2. Par dérogation à l'article 7 du décret du 27 décembre 1866 et à l'article 10 du décret du 24 décembre 1885, les instituteurs publics qui ont obtenu une médaille d'or, à titre d'exposants dans la classe I, pourront recevoir, sur la proposition du Préfet et du Recteur, les palmes d'officier d'académie sans être pourvus de la médaille d'argent prévue à l'article 34 de la loi du 30 octobre 1886; les palmes d'officier de l'Instruction publique, sous réserve du délai exigé par l'article 10 du décret précité.

Les instituteurs publics qui ont obtenu une médaille d'argent à l'Exposition pourront recevoir les palmes d'officier d'académie et d'officier de l'Instruction publique dans les mêmes conditions. Ils devront toutefois justifier de la possession de la médaille de bronze prévue par l'article 34 de la loi du 30 octobre 1886 pour être nommés officiers d'académie.

Art. 3. Les fonctionnaires et les membres de l'enseignement primaire public nommés par le Ministre, qui ont obtenu une médaille d'or ou d'argent à l'Exposition universelle, pourront recevoir les palmes d'officier d'académie et de l'Instruction publique sur la proposition du Préfet et du Recteur.

Art. 4. Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

EMILE LOUBET.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

GEORGES LEYGUES.

Arrêté instituant une commission chargée de préparer un projet de révision des programmes littéraires des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices et nommant les membres de cette commission (6 décembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux Arts, arrête :

Art. 1er. Il est institué une commission chargée de préparer un projet de revision des programmes littéraires des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Art. 2. Cette commission est constituée ainsi qu'il suit :

MM. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, *président* ; Bayet, directeur de l'enseignement primaire, *vice-président* ; Jacoulet, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique, *vice-président* ; Jost, inspecteur général de l'Instruction publique ; Pierre, inspecteur général de l'Instruction publique, directeur de l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud ; Duplan, inspecteur général de l'Instruction publique ; Buisson, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris; Jalliffier, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud ; Jacob, professeur à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses ; Devinat, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique, directeur de l'école normale d'instituteurs de la Seine ; Charlot, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique ; Mme Dejean de la Bâtie, directrice de l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses ; MM. Sabatié, sous-chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, *secrétaire* ; Chaintreuil, employé au Ministère de l'Instruction publique, *secrétaire-adjoint.*

Circulaire relative à l'utilisation des locaux scolaires pour l'hospitalisation des malades et des blessés de l'armée en temps de guerre (10 septembre).

Monsieur le Recteur,

Je vous transmets ci-joint un exemplaire d'une instruction de M. le Ministre de la Guerre en date du 5 mai 1899 sur l'utilisation, en temps de guerre, des ressources du territoire national pour l'hospitalisation des malades et des blessés de l'armée,

Cette instruction applique les principes généraux contenus dans la loi du 3 juillet 1877 sur les réquisitions militaires : elle concerne plus spécialement les établissements d'instruction publique. Ces établissements présentent en effet les conditions les plus favorables pour l'installation rapide d'hôpitaux du territoire, puisqu'on y trouve généralement des locaux spacieux et bien aérés et que la plupart d'entre eux (lycées, collèges, écoles normales, écoles primaires supérieures, etc.) renferment en outre des lits et des objets de couchage ainsi que du matériel de cuisine.

Les établissements de cet ordre seront donc mis en principe à la disposition du service de santé de l'armée au moment de la mobilisation, réserve faite d'un certain nombre qui seront désignés d'accord entre les Ministres de la Guerre, de l'Instruction publique, et de l'Intérieur s'il y a lieu (art. 7).

Les établissements attribués au service de santé de l'armée pour la durée des opérations de guerre conserveront en temps de paix leur affectation et leurs dispositions normales (art. 8).

Les représentants du service de santé visitent ces établissements durant la paix, apprécient leur convenance pour la destination qu'ils doivent recevoir, décomptent les ressources d'hospitalisation qu'ils renferment et dressent un devis des modifications sommaires qu'il y aurait lieu de faire subir aux locaux en vue de l'installation d'un hôpital temporaire du territoire; toutefois, les travaux d'adaptation reconnus nécessaires ne peuvent être exécutés qu'au moment de la mobilisation. Le médecin militaire et le représentant du génie tiendront le plus grand compte, lors de la rédaction des états estimatifs des travaux d'adaptation, des indications qui leur seront fournies à la demande des chefs d'établissement par les architectes chargés de l'entretien des bâtiments qu'il s'agit d'affecter temporairement au service de santé de l'armée. Le médecin militaire s'entendra avec le chef d'établissement pour fixer l'heure et le jour de sa visite. Il ne visitera les établissements déjà concédés aux Sociétés d'assistance que sur l'ordre du directeur du service de santé du corps d'armée (art. 19 à 22).

Les articles 79 et 84 prévoient les procès-verbaux à établir avant l'occupation des établissements quant à l'état des locaux et à l'estimation contradictoire des objets mis à la disposition du service de santé. Ces deux articles ont été complétés, depuis la publication de l'instruction du 5 mai 1899, par la disposition suivante dont le texte a été communiqué à MM. les généraux commandant les corps d'armée, par M. le Ministre de la Guerre, le 23 juillet dernier :

« *Dans les collèges de garçons et de jeunes filles, ainsi que dans les internats municipaux où il a été institué, par application du règlement du 4 mai 1899, un agent spécial régisseur des dépenses et res-*

ponsable de la gestion en matières, cet agent participe à l'établissement du procès-verbal portant indication de l'état des locaux et estimation contradictoire des objets mis à la disposition du service de santé de l'armée ».

Il demeure entendu d'ailleurs que les établiseements ne seront rendus à leur destination qu'après désinfection rigoureuse et remise dans leur état primitif des locaux utilisés (art. 94) ; un état estimatif des locaux et objets détériorés sera dressé afin de pouvoir déterminer le montant des indemnités qu'il y aurait lieu d'imputer sur le budget du Ministère de la Guerre (art. 92).

Telles sont les dispositions principales de l'instruction du 5 mai 1899 intéressant les établissements d'instruction publique.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de donner à MM. les Inspecteurs d'académie, pour lesquels un exemplaire de l'instruction est également ci-joint, et aux chefs d'établissements universitaires les ordres nécessaires afin qu'ils prêtent, au service de santé militaire, tout le concours dont il a besoin pour la préparation des hôpitaux du temps de guerre.

M. le Ministre de la Guerre a prescrit, de son côté, que l'instruction dont il s'agit sera communiquée aux chefs des établissements scolaires par les médecins militaires désignés pour procéder à la visite de ces établissements.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Georges Leygues.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

I. — Angleterre

Le Bureau d'Education (*Board of Education, South Kensington*) vient de faire imprimer les rapports présentés au Roi et au Parlement sur la situation des « University Colleges » en 1901 (un vol. in-8°, X-532 pages).

Ces rapports s'appliquent aux treize collèges d'Angleterre qui ont participé, durant l'année financière finissant au 31 mars 1901, à la subvention annuelle de 25.000 l. st. accordée par le Parlement aux « University Colleges in Great Britain », et aux trois collèges du Pays de Galles qui reçoivent de la Trésorerie une subvention de de 4.000 l. st. chacun.

Les collèges dont les rapports figurent dans le volume publié par le Board of Education sont les suivants : Birmingham, Mason College ; Bristol, University College ; Dundee, University College ; Leeds, Yorkshire College ; Liverpool, University College ; Londres, Bedford College, King's College et University College ; Manchester, Owens College ; Newcastle-upon-Tyne, Durham Science College ; Nottingham, University College ; Sheffield, University College ; Aberystwith, University College of Wales ; Bangor, University College of North Wales ; Cardif, University College of South Wales and Montmouthshire.

Pour chacun de ces seize collèges, le volume renferme les renseignements les plus précis sur l'histoire de la fondation, la construction et le caractère du collège, sur les bâtiments, collections et laboratoires, sur les professeurs et sur les matières d'enseignement, sur le nombre et la condition des étudiants, sur les diverses fondations (fellowships, Scholarships, etc.), sur les examens et les grades, enfin sur les budgets et la situation financière de chaque établissement.

Nous donnerons, dans un prochain numéro, un résumé de ces rapports qui témoignent de l'intérêt que l'Angleterre porte aux établissements de haut enseignement qui se sont constitués auprès de ses vieilles universités.

L.

II. — Le Comité des enquêtes sur la langue Japonaise (1).

Dans la langue japonaise, il y a beaucoup de choses à améliorer, non seulement pour l'orthographe, et pour le style de la langue écrite, mais

(1) Voir la note, p. 193, sur l'article consacré au Conseil supérieur de l'Instruction publique au Japon.

encore pour les caractères employés dans cette langue écrite. On sait que l'écriture japonaise se compose d'un mélange des caractères idéographiques empruntés à la Chine et des caractères phonétiques purement japonais et qu'on appelle le *Kana*. Peut-on supprimer entièrement les caractères idéographiques et ne se servir que du *Kana*? Ou peut-on employer les caractères romains au lieu des caractères idéographiques et du *Kana*? Ou peut-on adopter de nouveaux alphabets, encore à inventer? Voilà des questions graves dont la solution influera profondément sur la destinée de la civilisation japonaise. Depuis quelques années, ces enquêtes sur la langue japonaise et l'établissement d'un Comité spécial officiel pour les conduire sont des questions à l'ordre du jour. Enfin à la dernière session, le Parlement, a voté le budget proposé par le Gouvernement, le ministre de l'Instruction publique a signé le Décret impérial établissant ce Comité qui est entré en fonctions depuis le 1er avril 1902. Les 12 membres du Comité choisis parmi les hauts fonctionnaires du ministère de l'Instruction publique, les académiciens, les professeurs de l'Université de Tòkyò, les directeurs des écoles gouvernementales, et les écrivains, ont été nommés ainsi que le président du Comité M. Katò, président de l'Académie de Tòkyò. Après avoir tenu neuf séances dans le courant d'avril, de mai et de juin, le Comité a pris comme base des enquêtes les résolutions suivantes :

I. — Le Comité fera des quatre sujets ci-dessous les principales questions de l'enquête :

1° Dans le but d'adopter les caractères phonétiques à l'avenir, examiner les avantages et les désavantages du *Kana*, des caractères romains, etc. ;
2° Dans le but d'adopter le style qu'on appelle *genbunitchi* (conformité de la langue écrite avec la langue parlée) comme le style de la langue écrite de l'avenir, faire des enquêtes sur ces matières ;
3° Examiner le système des sons employés dans différentes régions ;
4° Choisir une langue modèle en examinant les différents dialectes.

II. — En outre le Comité fera des enquêtes sur les sujets suivants comme choses qui s'imposent d'urgence dans l'intérêt de l'enseignement primaire et secondaire :

1° Diminutions des caractères chinois ;
2° Réforme de la langue écrite courante ;
3° Style de lettres et de quelques autres écritures spéciales employées journellement ;
4° Manière de représenter les mots japonais par le *Kana* ;
5° Manière de représenter les mots d'origine chinoise par le *Kana* ;
6° Manière de transcrire les mots étrangers par le *Kana*.

T. W.

III. — Naples, Solidarité universitaire internationale.

Avant d'entreprendre, en compagnie de mon collègue et ami M. Henry Bigot, professeur agrégé au Lycée d'Alais, le voyage de Naples, pour y

représenter l'*Alliance française*, j'avais bien quelques appréhensions. On m'avait dépeint la population napolitaine comme franchement hostile au nom français ; je connaissais les mésaventures de tel artiste en renom au pays de Graziella ; je savais enfin qu'il y a quelques années nos compatriotes avaient subi un siège en règle au cercle français. Mais les universitaires de Naples, à qui M. Charles Dejob avait bien voulu nous recommander, m'écrivaient en termes si aimables que nous avons cru pouvoir risquer l'aventure. Nous sommes revenus sains et saufs, et enchantés de l'accueil de la Société napolitaine. Les deux conférences de M. Bigot sur *Naples et les poètes français* ont attiré un public d'élite dans la salle du Cercle philologique, et j'ai vu, en recommandant au même public le culte de la langue française comme expression de la pensée latine, que les esprits étaient sympathiquement ouverts aux choses de France. Grâce à l'obligeance de M. de Lalande, notre consul général à Naples, d'illustres personnalités ont bien voulu favoriser notre projet. M. le duc d'Undria-Carafa, dramaturge et romancier bien connu du public parisien, M. le sénateur Pessina, ancien ministre, grand cordon de la Couronne, M. Gianturco, ancien ministre de l'instruction publique, par leur approbation et leurs encouragements, nous ont permis de mener à bien notre entreprise. Mais notre reconnaissance n'oublie pas les professeurs italiens qui ont accueilli si chaleureusement notre projet, MM. Francesco d'Ovidio, Benedetto Croce, Luigi Ruberto, Vincenzo Castaldo, auteur d'un charmant petit livre de poésies françaises, non plus que les professeurs de nationalité française, comme MM. Joseph Bertet et Camille Naintré, professeur de français au Conservatoire royal de musique et au Lycée royal Genovesi, qui nous ont remercié avec émotion d'avoir parlé chaleureusement à Naples de la France et de sa littérature. Chargés de compliments à l'adresse de MM. Foncin, président de l'*Alliance française*, et Dejob, professeur de littérature italienne à la Sorbonne, nous sommes partis de Naples ravis, regrettant que les vacances de Pâques aient été si courtes, et nous promettant bien de mettre à profit prochainement, dans une nouvelle campagne, les bonnes dispositions que nous marquent nos voisins d'au delà les Alpes.

A. Sécheresse,
Délégué de l'*Alliance française*,
Professeur agrégé au Lycée de Rochefort-sur-Mer.

IV. — Le rôle social de la jeunesse et le XXI[e] Congrès de la Société internationale d'Economie sociale.

La Société d'Economie sociale, fondée à Paris par F. Le Play, a étudié cette année « Le rôle social de la jeunesse ». C'est sur ce sujet qu'a roulé le discours du président du congrès, M. René Bazin, l'auteur bien connu de ces œuvres exquises qui s'appellent *La terre qui meurt* et les *Oberlé*. Parmi les discours et les rapports qui peuvent intéresser plus spécialement les lecteurs de la Revue, signalons : *Les méthodes à suivre pour l'étude des questions sociales*, par M. du Maroussem ; *L'éducation du peuple et les Instituts populaires*, par M. Chénon, professeur à la Faculté de droit

de Paris ; *L'enseignement de l'histoire dans l'Université : le servage et a liberté dans l'ancienne France,* par M. Frantz Funck-Brentano ; *L'éducation physique de la jeunesse ouvrière,* par M. le Dr Michaux, chirurgien des hôpitaux de Paris ; *L'étudiant et les études pratiques d'économie sociale,* par M. Victor Brants, professeur à l'Université de Louvain ; *Du profit que retire un jeune homme de l'histoire des doctrines économiques,* par M. Deschamps, professeur à la Faculté de droit de Paris ; *La formation de l'étudiant en droit et les nouvelles méthodes d'études juridiques,* par M. R. Saleilles, professeur à la Faculté de droit de Paris ; *Le jeune clergé et les études sociales,* par M. l'abbé Millot, docteur en théologie, aumônier à l'Ecole Sainte-Barbe ; *La jeunesse et les souffrances sociales,* par M. Georges Picot, secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences morales ; *Le rôle social de l'ingénieur,* par M. Cheysson, de l'Institut ; *La jeunesse universitaire anglaise, sa formation économique et son éducation sociale,* par M. Jacques Bardoux ; *La jeunesse universitaire américaine,* par M. Paul Escard ; etc.

Le programme comportant un certain nombre de visites, les membres du Congrès se sont rendus à l'Ecole libre des Sciences politiques. M. Boutmy, membre de l'Institut, directeur de l'Ecole, a mis en relief les idées directrices de l'enseignement. Donner à chaque élève une bonne culture générale pour éviter les abus de la spécialisation, tout en lui faisant acquérir les connaissances spéciales qui lui sont nécessaires et qu'il choisit dans une des quatre sections de l'enseignement (diplomatique, économique et financière, sociale, générale). Cours généraux, conférences de révision et d'interrogation, groupes de travail réservés aux anciens élèves d'élite aptes à faire des travaux originaux ; tout est combiné pour diriger l'initiative de l'élève sans la paralyser, au mieux de ses intérêts et dans la mesure de ses forces. M. Charles Dupuis, secrétaire général et professeur à l'Ecole, montre que la souplesse des cadres de l'enseignement permet d'adapter les études aux nécessités de l'heure présente. Aucun diplôme n'est exigé à l'entrée ni à la sortie. Un tiers des élèves environ obtiennent le diplôme de l'Ecole après avoir passé des examens oraux et écrits, fait un exposé oral et un travail écrit d'une certaine étendue. Les autres restent libres d'organiser leurs travaux selon leurs besoins. M. A. Viallate, professeur à l'Ecole, parle ensuite des *Annales des Sciences politiques,* dont il est rédacteur en chef. Cette revue, très estimée en France et surtout à l'étranger, sert à la fois de lien entre les anciens élèves français et étrangers qui y collaborent, et est un organe scientifique où toutes les questions historiques, politiques et sociales doivent être traitées sans esprit de polémique ou de parti. Ensuite M. Caudel, professeur à l'Ecole et bibliothécaire, met les membres du congrès à même de se rendre compte de l'importance de la bibliothèque et du nombre des journaux et revues mis à la disposition des élèves dans les salles de travail et de lecture.

Toutes les explications sur l'organisation et le mode d'enseignement particuliers à l'Ecole ont vivement intéressé les visiteurs.

L'Ecole Diderot (travail des métaux), l'Ecole Boulle (meubles), sous la conduite de M. Duval Arnould, conseiller municipal, ont fait l'objet de fructueuses observations sur l'enseignement professionnel à Paris. Le Syndicat des employés du commerce et de l'industrie, rue des Petits-Carreaux, le Sillon qui, sous la direction de M. Sangnier, s'attache à

créer des cercles d'études sociales en France. Enfin le restaurant coopératifdes étudiants, dont M. Charles Gide, professeur à la Faculté de droit, explique le fonctionnement et qui a pour but de fournir au jeune homme peu fortuné une nourriture saine, suffisante et d'un prix modéré, la Cité universitaire, ont tour à tour été visités par les membres du congrès. Ils ont été ensuite reçus à l'Hôtel de Ville par M. le Président du Conseil municipal.

Nous avons dû, bien à regret, n'indiquer très brièvement qu'une partie des travaux du congrès qui seront d'ailleurs publiés tous *in extenso* dans la *Réforme sociale*. C'est pour nous un devoir et un plaisir, en terminant, que de rendre hommage à M. A. Delaire, secrétaire général, et à M. Béchaux, dont les efforts et le dévouement ont si grandement contribué à assurer au congrès le plus légitime succès (1).

ÉDOUARD CAILLEUX.

V. — L'enseignement post-scolaire en Sorbonne.

La Société d'Enseignement moderne mérite toutes les chances, et elle a celle de n'en pas manquer une. L'an dernier M. Leygues présidait la distribution de ses récompenses, et les lecteurs de la Revue se souviennent peut-être d'avoir lu à cette même place le compte rendu de son discours. Les ministres changent, mais la Société les conquiert tous, puisque cette année, celui de l'Agriculture a succédé à M. Leygues sur le fauteuil présidentiel. Son collègue, M. Chaumié était retenu à Villers-Cotteret par la cérémonie d'Alexandre Dumas, mais la présence de l'aimable et distingué inspecteur de l'enseignement primaire, M. Gilles, témoignait amplement de l'intérêt porté par le Ministre de l'Instruction publique aux œuvres d'enseignement post-scolaire.

Quoique la plus jeune, ou peut-être parce que la plus jeune de toutes, la Société d'Enseignement moderne (elle est née en 1884 et n'a donc que 18 années d'existence) s'est efforcée de se distinguer de ses aînées. C'est ce qu'a fort bien montré son président, l'actif conseiller municipal de Paris, M. Bellan, en une allocution pleine d'une légitime fierté. M. Bellan est en famille au millieu de ses collaborateurs, et les enthousiastes applaudissements qui accueillirent la nouvelle de sa promotion au grade d'Officier du Mérite agricole, ont assez montré que sa joie était partagée par le nombreux auditoire qui emplissait, le 6 juillet dernier, le vaste amphithéâtre de la Sorbone. Deux autres promotions dans l'ordre du Mérite agricole, deux rosettes d'Officier de l'Instruction publique, quatre rubans d'Officier d'Académie remis par M. Mougeot à des professeurs de la Société ont prouvé que l'intérêt porté par la République à l'instruction du peuple n'est pas seulement platonique.

Aussi les assistants ont-ils été unanimes à acclamer, comme le leur proposa M. Bellan, « en témoignage d'affection et de respect » le nom de

(1) Le siège de la Société d'Economie sociale est à Paris, 54, rue de Seine. C'est aussi le lieu de publication de la *Réforme sociale*, revue bimensuelle.

M. Loubet qui, tous les ans, envoie pour être décerné en prix un objet d'art à la Société.

Au prix du Président de la République viennent s'ajouter les récompenses données par le Ministère de l'Instruction publique, par celui du Commerce ; des médailles offertes par le Conseil municipal et le Conseil général ; et, ce qui est plus intéressant peut-être, des prix offerts par la Chambre syndicale de la fantaisie pour modes.

Nos industriels en effet apprécient le bien fait par les œuvres d'enseignement post-scolaire, surtout lorsque, comme celle qui nous occupe en ce moment, elles se tiennent constamment en contact avec la vie contemporaine, et qu'elles s'efforcent d'en comprendre et d'en satisfaire les besoins. C'est ainsi que le 6 juillet, cinq bourses de voyage à l'étranger furent données à des auditeurs des cours faits à la Société d'Enseigne-moderne. A côté des sections de langues vivantes, il en existe pour l'Automobilisme, pour l'Enseignement ménager, pour l'Education sociale ; l'on se prépare à fonder des sections coloniales, agricoles et industrielles.

Il était donc naturel qu'un ministre républicain vînt remercier tous ces professeurs volontaires, dont quelques-uns, comme l'a dit M. Bellan, « ne connaissant pas la journée de 8 heures » ajoutent à leur tâche pédagogique du jour dans les écoles primaires supérieures, des heures de classes faites le soir dans des sections fondées à leurs propres écoles.

C'est ce qu'a su très bien faire M. Mougeot, en qui la simplicité s'allie à une chaleur communicative : « ce que l'École n'a pas toujours le temps de faire les œuvres comme la Société d'Enseignement moderne le font. Grâce à elles, pénètre jusqu'aux classes laborieuses la lumière de l'Instruction qui leur permet de s'élever un jour ; du domaine du rêve, elles contribuent à transporter dans le domaine de la réalité les moyens de répandre plus de bien-être et de tolérance ; elles s'inspirent de l'un des mots de la trilogie républicaine : Fraternité ».

Après les discours, vint naturellement la distribution des récompenses, généralement monotone pour ceux qui n'en attendent rien, mais égayée ce jour là par l'excellente musique du 74e de ligne, et par trois chœurs, chantés par le choral de la Société.

Quelle meilleure preuve pouvait donner la Société que tout en en voulant être pratique, et donc vraiment moderne, elle sait aussi enseigner à ses auditeurs que la vie ne vaut la peine d'être vécue que si à la tâche quotidienne l'on sait ajouter des occupations d'un caractère désintéressé.

GEORGES JAMIN,
Professeur à l'Ecole Lavoisier.

VI. — Les agrégations et la réforme de l'enseignement secondaire (1).

Il ne s'agit point ici de rouvrir un vieux débat et de discuter à nouveau

(1) La réforme de l'enseignement secondaire appelle de nouveau l'attention sur la réforme des agrégations. Nous publierons un certain nombre de documents répondant aux questionnaires que la *Revue* a publiés (*N. de la Réd.*).

sur le point de savoir s'il vaut mieux que les agrégations de l'enseignement secondaire soient des épreuves pratiques ou des épreuves scientifiques. Quelque opinion que l'on professe à ce sujet, on doit reconnaître qu'en l'état actuel les agrégations *reflétaient* les programmes de nos lycées. Il y avait là une sorte de concordance, plus ou moins parfaite, il est vrai, qui va fatalement disparaître avec la mise en pratique des nouveaux programmes ; aussi personne ne trouvera surprenant que la réforme des programmes doive entraîner une réforme des agrégations.

A ne considérer que l'agrégation de grammaire, la plus importante par le nombre de ses candidats, les changements à apporter ne sont pas bien considérables, mais ils semblent s'imposer de toute nécessité.

D'abord *la leçon d'histoire* n'a plus de raison d'être, puisqu'à l'avenir l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les classes de grammaire sera confié à des professeurs spéciaux ; ces professeurs devant être pris pour le moment parmi les anciens agrégés de l'enseignement moderne et plus tard exclusivement parmi les agrégés d'histoire, les professeurs des classes de grammaire n'auront plus désormais à enseigner l'histoire ancienne et la géographie, et dès lors il est inutile de maintenir la leçon d'histoire à leur agrégation. D'ailleurs on ne perdra pas grand' chose à cette suppression, car on sait ce que valait cette épreuve : négligée par les candidats qui généralement n'y songeaient que du jour où ils étaient admissibles, elle n'avait pas grande influence sur leur admission et ne servait guère qu'au classement définitif. Et qu'on ne dise pas pour la défendre qu'un professeur de grammaire ne doit pas ignorer l'histoire ancienne, car on pourrait répondre qu'un agrégé de philosophie ou de lettres ne doit pas l'ignorer non plus ; songera-t-on cependant à ajouter une épreuve d'histoire à ces deux agrégations ?

Il y a donc une épreuve à supprimer à l'agrégation de grammaire ; il y en aurait peut-être plus d'une à ajouter. A l'avenir un professeur de 4e n'aura plus à exposer à ses élèves les faits et gestes des Romains, mais il devra leur faire quelques conférences de *morale*, et leur parler de la solidarité, de la responsabilité, du courage. N'est-il pas bon qu'il soit préparé à cette partie de son enseignement et n'est-il pas tout naturel qu'une leçon de morale « faite pour des élèves », remplace l'ancienne leçon d'histoire ?

A côté de cette leçon de morale, que je voudrais courte et sans prétention, car elle servirait surtout à juger les qualités d'exposition des candidats et vaudrait plus encore par la forme que par le fond, je ne verrais pas sans plaisir rétablir une ancienne épreuve pratique que la leçon d'histoire avait détrônée et fort imparfaitement remplacée : *une correction de copies d'élèves*. Tous ceux qui ont quelque expérience de l'enseignement savent combien cette correction (j'entends une correction utile et profitable aux élèves) est chose difficile, et qu'un professeur n'arrive à bien annoter les devoirs et à en faire un bon compte rendu oral qu'après un grand nombre d'essais faits aux dépens des enfants. Cette épreuve, du reste, compléterait heureusement la leçon de morale, car l'exposition orale et la correction des devoirs écrits sont les deux occupations fondamentales du professeur : à cela on reconnaît facilement ses aptitudes et la valeur de son enseignement. Ce serait enfin la porte ouverte à cette malheureuse pédagogie, qui n'a pas encore conquis sa place parmi nous et que jusqu'ici on a souvent couverte de fleurs tout en la laissant se morfondre dehors.

Je n'ai parlé que de l'agrégation de grammaire : ce n'est pas à dire qu'elle soit la seule à laquelle le changement des programmes impose d'urgentes modifications. Ces modifications ne sont pas au fond si considérables qu'on ne puisse les faire avant le prochain concours : cela ne dérangerait pas beaucoup les candidats dans leur préparation et d'autre part on aurait au plus tôt des professeurs mieux préparés à l'application des nouveaux programmes.

ARMAND DAUPHIN,
Professeur au lycée de Nîmes.

VII. — Lyon.

Rapport sur les cours de chinois. — Les cours ont eu lieu aux mêmes jours et heures. L'enseignement a été réparti de la manière suivante :

Au Palais du Commerce, une fois par semaine (33 leçons), j'ai étudié cette année les rapports entre la Chine et les puissances (1842 à 1902), les traités, le régime des concessions et villes cédées à bail, et, des points de vue géographique, économique, ethnographique, historique, le Chan-tong et les provinces du Sud. Je me propose l'an prochain, sauf avis contraire de la Chambre de commerce, de présenter un exposé analogue relatif au reste de la Chine propre.

Au Palais Saint-Pierre, trois fois par semaine.

A la Faculté des Lettres, deux fois par semaine.

Ces deux séries de cours (cours de Faculté) ont été consacrées à l'étude de la langue, au moyen d'explications, dialogues, thèmes et versions par écrit. Trois heures par semaine ont été réservées à la langue parlée, une heure étant destinée à la langue écrite, l'autre heure a été prise par l'étude détaillée de quelques familles de caractères. J'ai remarqué en effet que, si la plupart des étudiants apprennent facilement les caractères chinois, quelques autres ont la mémoire des yeux rebelle, c'est en vue de ces derniers et à titre d'essai que j'ai fait des leçons d'un genre assez nouveau, je crois, sur la graphie et l'étymologie des signes ; un signe est retenu plus facilement quand on a employé un peu de temps à le disséquer, à le rapprocher des signes soit analogues, soit différents essentiellement.

Nombre des élèves

Employés de commerce	5
Comptables	3
Etudiant en pharmacie	1
Licencié ès sciences	1
Allemand, employé de commerce	1
N'ayant pas indiqué leur situation	3
Elèves inscrits n'ayant pas paru aux cours	2
Total	16

Je ne signale pas quelques auditeurs qui viennent régulièrement ou assez régulièrement, mais ne manifestent leur intérêt pour les cours que

par leur présence. Comme il est naturel, nous sommes moins nombreux vers la fin de l'année qu'au début, sensiblement plus nombreux toutefois que l'an dernier à pareille époque.

Les élèves inscrits ont été au nombre de 10 (8 effectivement présents) au lieu de 2 ou 3 (1 seul effectivement présent) pour les deux années précédentes ; ce qui indique l'importance croissante attachée par les étudiants aux cours, au prêt des livres et à l'appui de la Chambre de commerce ; le nombre total des auditeurs est encore cette année supérieur au nombre des inscrits.

J'ai le plaisir d'annoncer à la Chambre qu'un de mes élèves, après deux ans d'études, vient d'être engagé comme interprète par la Société de construction de chemins de fer indo-chinois ; il partira à la fin du mois.

D'autre part, la langue chinoise a été inscrite parmi les matières à option de la licence ès lettres : un candidat reçu en novembre 1901 a passé pour le chinois

Sur le développement des cours coloniaux par l'adjonction de nouveaux cours (annamite par exemple), et par une organisation permettant de donner aux jeunes gens une formation complète en deux ans, je ne puis que répéter les vœux déjà formulés dans mes rapports de 1900 et 1901.

Maurice Courant.

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

I. — Sciences.

Bibliothèque des méthodes dans les sciences expérimentales, publiée sous la direction de **Louis Favre**. — Paris, Schleicher, frères.

M. Louis Favre a eu l'excellente idée de provoquer la création d'une bibliothèque des méthodes qui s'adressera par la suite aux industries et aux arts, aussi bien qu'aux sciences expérimentales.

« Chaque volume de cette collection réunira les principales méthodes déjà employées dans la science dont il traite, méthodes dont l'exposé se trouve actuellement disséminé dans un grand nombre de livres et de mémoires ; elles seront groupées d'après leurs ressemblances, et l'auteur s'efforcera de dégager l'esprit de chacune ».

Trois volumes, écrits par M. Louis Favre, ont déjà paru : *La méthode dans les sciences expérimentales*, ensuite *L'Organisation de la science* et enfin, *La musique des couleurs et les musiques de l'avenir*. C'est à ce dernier ouvrage que nous nous arrêterons, non pas que les deux premiers soient moins intéressants, bien au contraire, mais parce que celui-ci renferme des idées plus personnelles, plus originales.

Dans sa préface, l'auteur, avant d'exposer son sujet, fait d'abord une excursion dans les hautes sphères de la philosophie. Il démontre que tout se tient dans le monde : la nature, émanation de Dieu, l'homme, produit de la nature, les sciences, produit de l'esprit humain, les modes généraux d'action ou méthodes générales. C'est avec ces méthodes générales toujours les mêmes, avec cet esprit scientifique constant qu'il veut faire avancer simultanément les sciences et les arts, en leur appliquant le système de l'hypothèse. source d'énergie, appuyée sur l'expérimentation et la vérification des faits. Il prévient son lecteur qu'il veut seulement prendre date en publiant ces premières données (1) sur la musique des couleurs et préparer le public à la réalisation des hypothèses présentées par lui, mais non encore expérimentées.

Avant de parler de la musique des couleurs, l'auteur décrit l'action des vibrations sur « ce produit accidentel de la nature qu'on appelle l'homme », et leur influence sur les fonctions vitales.

Toutes les vibrations connues ou inconnues préparent l'organisme humain « à l'émotion » ou « état émotif ». C'est la production de cet état émotif qui sera utilisée dans l'art de la musique des couleurs.

(1) L'auteur avait déjà mis ses idées à jour dans un travail intitulé : *La Vérité* — Pensées — en 1889.

Cette musique des couleurs produirait un état agréable tel que ceux qui l'auraient goûté voudraient le goûter encore, partant de ce principe que l'agrément dérive du jeu même. L'agrément venant, soit du divertissement, soit du rapport mathématique des éléments produisant les sensations, soit de l'expression, il s'agira, pour les fondateurs de ce nouvel art, de parvenir à réunir et à faire concourir ces conditions de la façon la plus agréable.

La musique des couleurs : « jeu agréable de couleurs dans le temps et aussi dans l'espace » n'est pas nouvelle ; la nature et l'art nous en fournissent nombre d'exemples. L'arc-en-ciel, les minéraux colorés, les fleurs, permettent à la couleur de jouer une sorte de musique sentie par tout le monde. « La musique des couleurs comme le jeu des fontaines lumineuses et des feux d'artifices, utilisera les couleurs en mouvement. Comme la peinture, elle aura des règles déterminées empiriquement ou théoriquement, règles se rapportant à l'agrément et à l'expression ».

Rapprochant alors la musique des couleurs de la musique des sons, l'auteur donne à la « gamme colorée » des qualités de hauteur, de durée, d'intensité et de timbre, prenant comme exemple de « gamme de hauteurs colorées » celle qui est formée par les couleurs du spectre solaire : (violet, indigo, bleu, vert, etc.). Il voudrait aussi des « mélodies de couleurs », produites par le jeu de couleurs émises successivement, et des « harmonies de couleurs », produites par le jeu de couleurs émises simultanément.

Pour déterminer la gamme des hauteurs colorées, on adopterait comme note la plus basse, ce qui correspond au plus petit nombre de vibrations à la seconde (le rouge) et comme note la plus élevée, celle qui correspond au plus grand nombre de vibrations (le violet), par analogie avec la gamme sonore.

Pour établir une « échelle colorée » contenant plusieurs gammes, on admettrait que les couleurs du spectre solaire représentent la gamme normale ; chaque gamme aurait la même succession de couleurs, mais elles seraient « rabattues » c'est-à-dire mélangées de noir à mesure qu'on descendrait d'une gamme à la suivante, et « lavées », c'est-à-dire mélangées de blanc à mesure qu'on monterait d'une gamme à la suivante.

Pour fixer le nombre d' « intervalles » de chaque gamme, il conviendrait d'adopter autant que possible comme « intervalles consonants » ceux que les yeux les plus exercés (ceux des peintres) tiennent pour agréables. Les « intervalles dissonants » pourraient être employés, à condition d'émettre entre deux couleurs une ligne noire qui formerait une sorte de résolution de l'accord.

Le blanc serait considéré comme l'homologue de l'accord parfait. Pour la musique des couleurs comme pour celle des sons on tiendrait compte de l'intensité, de la vitesse et du timbre ; les différences d'intensité, de vitesse et de timbre permettant des différences d'expression.

La notation des deux musiques serait la même ; on pourrait jouer simultanément le même morceau avec des notes sonores ou colorées. Les deux musiques se compléteraient mutuellement, donnant ainsi satisfaction à l'œil et à l'oreille en même temps. Elles entreraient dans une phase de synthèse favorable aux deux.

La musique des couleurs, comme celle des sons, ne serait pas forcément

agréable à tous ; une éducation première, une initiation primitive serait même requise pour la bien comprendre. L'auteur étudie ensuite le passé, le présent et l'avenir de la musique des couleurs. Cette musique n'est pas nouvelle, mais les tentatives d'application qui ont été faites jusqu'ici ont été peu fructueuses. (Lui-même avait voulu, lors de l'Exposition universelle de 1889, appliquer la musique des couleurs aux fontaines lumineuses (qui ne sont que l'enfance de l'art), mais l'autorisation lui fut refusée.)

Le « passé » de la musique des couleurs peut être cherché dans la nature et dans l'art. Les clartés de l'aurore, les splendeurs du soleil couchant, les reflets changeants de la mer produisent en nous des émotions spéciales. L'artiste, le peintre imite le jeu des couleurs observé par lui dans la nature.

Dans le « présent » certaines tentatives de musique symbolique des couleurs sont faites, mais il leur manque encore la mise en mouvement (1). La peinture n'est pour ainsi dire qu'une musique des couleurs, sans mouvement ; mais c'est déjà une sorte de musique dont le passé est glorieux.

Quant à l'avenir de la musique des couleurs, l'auteur espère qu'il sera beau. Elle s'appuiera d'abord sur la musique des sons pour prendre son essor ; puis elle volera de ses propres ailes pour réunir ses efforts à ceux de sa sœur aîné, ainsi que l'ont fait les arts rythmiques et plastiques depuis l'antiquité. Le développement sera lent, mais moins lent cependant que pour la musique des sons, car nombre d'éléments sont déjà en la possession de l'homme.

L'auteur propose ensuite les divers moyens à employer pour l'exécution de la nouvelle musique et soumet les projets qui s'imposent.

Il espérait que l'Exposition de 1900 aurait mis en scène une musique faisant chanter la couleur et la lumière ; mais (1) aucune innovation n'a été présentée. Il termine en demandant « à quoi peut servir la musique des couleurs » ? Elle répondra simplement au même but que la musique des sons et que les arts et les sciences en général, but qui est le suivant : établir la solidarité des produits de l'esprit humain pour fortifier la solidarité des esprits et des cœurs.

GUSTAVE LOISEL.

II. — Littérature et Philologie

E. Rigal. — *Victor Hugo poète épique* (Société française d'imprimerie et de librairie 1900). — L'étude de M. Rigal est une des meilleures qui aient été publiées sur V. Hugo si même elle n'est pas la meilleure.

Presque toujours M. Rigal entraine notre assentiment. Il est très rare que nous éprouvions le besoin de lui faire des critiques : encore ces criti-

(1) Au Salon de la Société nationale des Beaux-Arts de 1901 un artiste, M. Garas, expose une série de tableaux : « Harmonies décoratives » qui méritent d'attirer l'attention. Certains de ces tableaux, composés uniquement d'ondes parallèles, colorées différemment pour chacun d'eux, produisent certainement une impression de « tristesse », de « mélancolie », de joie.

(1) Sauf les jeux de lumière du « Palais des Illusions ».

ques ne sont-elles ni des réfutations, ni des convictions d'erreur, mais simplement des objections qu'on désirerait poser à l'auteur pour en obtenir un peu plus de lumière. Je laisserai de côté les vétilles ; je ne chercherai pas querelle à l'auteur parce que, à la page 7, il indique entre *Eviradnus* et *la Chute d'un Ange*, un rapprochement déjà signalé par M. Faguet. Je ne lui reprocherai même pas trop sévèrement l'absence de références, imposée probablement par le caractère de la collection où a paru ce livre, malgré les inconvénients sérieux que présentent les citations vagues : c'est ainsi que, à la page 39, figurent quelques lignes tirées de *Quatre-vingt-treize*, et destinées à prouver que, pour V. Hugo, la légende n'était pas seulement « la tradition historique populaire », mais encore « l'invention poétique chargée de rendre la physionomie des temps par des traits synthétiques et d'autant plus expressifs ». Or, le texte cité par M. Rigal ne dit pas cela très clairement ; il faudrait pouvoir se référer au contexte, pour décider si cette interprétation est juste. Afin de vérifier la chose, j'ai feuilleté *Quatre-vingt-treize*, et n'ai pas découvert ce passage. Conclusion : du temps perdu, un doute qui subsiste, et un regret de n'avoir pas trouvé au bas de la page une indication qui m'aurait évité tout cela. Sans doute, pour cent lecteurs, il y en a bien quatre vingt-dix-neuf qui ne se servent jamais de références. Mais c'est justement le centième lecteur qui est le plus sérieux et le plus légitimement exigeant.

L'important, du reste, c'est que les idées exprimées soient justes. Or, on est presque toujours heureux de se trouver du même avis que M. Rigal. Sur deux points seulement, il me semble qu'on peut différer d'opinion avec lui. Et d'abord, prenons la question la plus importante : le merveilleux. M. Rigal, aux pages 26-27, nous expose comment V. Hugo, croyant à Dieu, à la survivance de la personnalité humaine, au spiritisme, se demandait, « frappé du regard profond et mystérieux de certains animaux », s'ils ne pouvaient servir d'intermédiaire entre Dieu et l'homme : « et pourquoi le cheval de Roland n'encouragerait-il pas le pauvre petit roi de Galice ? » Pourquoi ? parce que l'effet est plutôt fâcheux, et vient détruire l'émotion artistique qui se dégageait pour nous de l'admirable prière de Nuno. Il aurait fallu distinguer le nouveau merveilleux, imaginé par le poète, et qui seul peut nous paraître admissible, le merveilleux subjectif, de l'autre, du bric-à-brac épique, que V. Hugo a trop souvent employé ; nous ne sommes touchés en pareil cas que par l'expression naïve d'un sentiment vrai. Un poète, qui nous raconte un prodige auquel il ne croit pas, n'est qu'un jongleur de rimes. Au contraire, s'il nous montre un personnage croyant à l'intervention divine, réconforté par sa croyance, et accomplissant ensuite des actions surhumaines, alors ce poète nous touche, parce qu'il n'y a plus là d'invraisemblable fiction, parce qu'il est même très vraisemblable que le héros mis en scène aurait pensé, agi, ainsi. Le modèle de ce merveilleux que j'essaye de définir en passant, est donné par Hugo lui-même à la fin de *Ratbert*. S'il avait prétendu nous décrire lui-même l'ange qui a décapité l'empereur, s'il avait fait semblant d'y croire, et, partant, s'il avait voulu nous y faire croire, nous aurions protesté avec un sourire. Il est au contraire parfaitement acceptable qu'à l'époque fabuleuse et vague où le poète a placé son histoire, un moine ait eu une vision : nous pouvons donc nous intéresser à cette fin aussi bien qu'à un épisode religieux de l'Iliade ou de l'Odyssée ;

Le glaive qui frappa ne fut point aperçu :
D'où vint cè sombre coup, personne ne l'a su ;
Seulement, ce soir là, bêchant pour se distraire,
Héraclius le Chauve, abbé de Joug-Dieu, frère
D'Acceptus, archevêque et primat de Lyon,
Etant aux champs avec le diacre Pollion,
Vit, dans les profondeurs par les vents remuées,
Un archange essuyer son épée aux nuées

Voilà le triomphe de l'art ; et j'aurais aimé que M. Rigal, en distinguant ces merveilles des tentatives manquées, rendit plus exactement à Hugo la justice qui lui est due.

J'aurais aimé également que M. Rigal écartât de son livre des conclusions qu'il paraît avoir empruntées aux livres de M. Biré, livres dont on ne peut se passer sans doute pour étudier Hugo, mais pour lesquels il faut éprouver une sacro-sainte méfiance : lorsque M. Rigal dit : « l'usage d'accoler deux substantifs dont l'un parait servir d'épithète à l'autre ne date pour Victor Hugo que du temps de l'exil. Une pièce prétendue antérieure qui contient plusieurs exemples de cet emploi, la *Réponse à un acte d'accusation,* est évidemment antidatée » (p. 263). il me semble bien que M. Rigal a puisé cette certitude dans le *Victor Hugo après 1852*, p. 95-97. Et sans doute, dans une de leurs excellentes études sur les manuscrits de Victor Hugo, MM. Glachant nous révèlent que la pièce porte la date du 24 octobre 1854 (1). Mais ce manuscrit n'est lui-même qu'une copie : est-ce la date de la copie que nous avons là, ou V. Hugo s'était-il contenté de transcrire l'original avec sa date ? Nous n'en savons rien. Il ne reste donc que l'argument de M. Biré, et il est insuffisant : l'usage d'accoler deux substantifs, dit M. Biré, date seulement de 1854 chez Hugo. Qu'en sait-il ? Dans *Magnitudo parvi*, daté d' « Ingouville, août 1839 », nous trouvons *le coq-matin*. Dans les *Chants du Crépuscule*, à la pièce de la Cloche, août 1834, je lis ceci :

Il sentit à l'aspect du bronze-monument.

Je n'ai pas ici l'espace nécessaire pour traiter une question qui, à elle seule, demanderait un long article. Je me contenterai de poser la question comme elle doit l'être : le problème n'est pas encore résolu, mais à coup sûr il ne peut l'être avec la méthode de M. Biré qui relève de la polémique politique plutôt que de la critique littéraire : l'auteur du *Victor Hugo après 1852* a voulu démontrer que V. Hugo antidatait son républicanisme. Cela regarde la politique et non la littérature. Nous avons mieux à faire qu'à défendre V. Hugo contre des attaques qui rappellent l'épigramme de Lebrun sur la Harpe.

En pensant ainsi, je suis sûr du reste d'être au fond de l'avis de M. Rigal lui-même : il préfère insister sur les beautés de Hugo, pensant très justement que « il n'y a d'analyse agréable que celle des beautés » (p. 67). Ajoutons, avec Chateaubriand et V. Hugo, que c'est la seule critique vraiment fructueuse. Si nous signalons les défauts, c'est pour pouvoir admirer les beautés en toute sécurité.

Cette méthode a permis à M. Rigal de nous donner d'excellents aperçus. Notamment le chapitre sur la versification du poète contient, en trente

(1) *Revue Universitaire*, 15 avril 1898, p. 363.

pages, plus d'idées justes et précises qu'on n'en recontre dans les 250 pages de l'abbé Theys sur la métrique de V. Hugo. On voit que M. Rigal possède à fond son auteur, et ce n'est pas un mince mérite : cela lui permet d'affirmer, sans que nul puisse le contredire : « certes, le génie de Hugo avait ses habitudes et ses tendances, impérieuses ; mais on ne peut pas vraiment dire qu'il y ait eu pour lui d'impossibilités. Quand vous aurez lu dans quelque critique aux formules rigides que telle ou telle qualité est complètement absente de son œuvre, plongez sans crainte dans cet océan de poésie, vous finirez toujours par en ramener la perle désirée » (p. 47-48).

M. Rigal est-il pour cela un séide de Hugo ? Certes le temps est passé où il y avait des hugolâtres et des hugophobes. M. Rigal garde, comme il sied, toute son indépendance d'esprit pour juger dans Hugo le poète et le penseur. Il proteste justement contre sa conception étroite de l'histoire, où les rois ont tous les vices, et les peuples toutes les vertus (p. 79). Il juge en philosophe le rêve de V. Hugo sur le progrès, beau rêve sans doute, mais bien chimérique, quoiqu'un de nos plus grands savants l'ait partagé. Reconnaissons du reste avec M. Rigal que V. Hugo ne rêve, et ne nous fait rêver, que d'amélioration sociale : il nous excite à désirer, par conséquent à essayer de réaliser, un monde où il y aurait plus de pitié, plus de bonté : « béni soit donc le poète qui nous sollicite à de pareils rêves » (p. 142). Et remercié soit le critique dont le livre réveille en nous la soif de relire V. Hugo, de nous plonger à nouveau dans cette œuvre immense où étincellent tant de beautés, littéraires ou morales.

En somme, ce livre est une pierre de plus au monument que la critique universitaire construit lentement, sans haine ni fanatisme, en l'honneur de Hugo. Cette contribution à notre enquête fait le plus grand honneur à M. Rigal.

MAURICE SOURIAU.

A. Dubrulle. — *Explication des textes français.* — E. Belin, 1900.

M. Dubrulle a essayé, après quelques autres, de résoudre une question bien délicate, et qui se pose pour l'enseignement supérieur aussi bien que pour les lycées : comment doit-on expliquer un texte français ? Il a répondu par un livre divisé en deux parties : la méthode à suivre, puis quelques exemples à l'appui de cette méthode. M. Dubrulle voudrait que l'on allât du général au particulier, des considérations d'ensemble aux remarques de grammaire. Il me semble que l'ordre inverse est plus rationnel. Que l'on s'adresse à des élèves ou à des étudiants, il convient plutôt d'élucider d'abord toutes les difficultés de vocabulaire et de syntaxe, pour pouvoir comprendre plus facilement ensuite les problèmes de style et de pensée que présente le morceau en question.

Sauf cette divergence sur le plan, je serais volontiers de l'avis de M. Dubrulle pour presque tous les détails de son livre. La doctrine littéraire y est aussi sûre que l'érudition philologique. A remarquer notamment (p. 68-76), un excellent chapitre sur la versification.

MAURICE SOURIAU.

Fortunat Strowski. — *Les années d'enfance et de jeunesse de Bossuet Histoire de son éducation d'après des documents inédits.* — (Extrait de la Revue Bossuet). Paris, 1901.

L'auteur s'efforce de « suivre Bossuet pas à pas dans ses études » d'abord au collège des Godrans à Dijon, puis au collège de Navarre. Des renseignements inédits qui lui ont été communiqués par le P. Chérot et par M. Levesque lui permettent d'indiquer de façon précise à quelles études se livra Bossuet et par quels maîtres il fut guidé. Au collège des Godrans, Bossuet qui « réalisa en sa personne le disciple idéal des Jésuites » devint un solide humaniste ; la formation religieuse de sa conscience se continua au collège de Navarre; Bossuet fit partie de la communauté des « artiens » ; il étudia surtout les Pères, les conciles et l'histoire ecclésiastique. Bien loin de vivre isolé du monde laïque, il s'y mêla par l'action et la prédication. Enfin l'influence de saint Vincent de Paul fit, du savant et du théologien qu'il était déjà, un prêtre, préoccupé par dessus tout d'exercer une action efficace. Après l'éducation du monde et des Jésuites ce fut là véritablement « le grand ouvrage de la grâce ».

Fortunat Strowski. — *Bossuet et les extraits de ses œuvres diverses.* — Victor Lecoffre. Paris, 1901, 502 p.

L'originalité de ce livre est qu'il n'est pas un banal recueil de morceaux choisis. La méthode dont l'auteur s'est inspiré est celle qu'a déjà employée M. Brunschvicg dans son intéressante édition de Pascal. L'œuvre entière de Bossuet est reconstituée chronologiquement. Un commentaire très documenté encadre des pages extraites des écrits de Bossuet, en sorte que c'est Bossuet lui-même qui parle et explique sa vie, son œuvre. M. Strowski ne suit pas d'ailleurs aveuglément l'ordre chronologique. C'est ainsi qu'il a réuni en un seul chapitre tout ce que Bossuet, au cours de sa longue vie a pensé et écrit sur les protestants. Tel qu'il est, le livre comprend trois parties essentielles : l'abbé Bossuet — la maturité de Bossuet — Bossuet évêque de Meaux. M. Strowski étant un des hommes de France, je ne dis pas, qui goûtent le plus, mais qui connaissent le mieux Bossuet, on ne s'étonnera pas que le commentaire et les notes soient également intéressants, très informés, et féconds en curieux rapprochements.

C. G.

Maurice Souriau. — *Le concours de grimaces dans Notre-Dame de Paris et ses sources.* — (Extrait de la Revue des Cours et Conférences). 1902.

C'est dès à présent une théorie insoutenable que de nier l'existence des sources historiques de Notre-Dame de Paris. M. Souriau le montre une fois de plus pour un des épisodes les plus amusants du livre, le concours des grimaces dont Hugo a emprunté l'idée à un texte du Spectateur d'Addison. Il y a là une petite découverte d'un incontestable intérêt.

C. G.

REVUES ÉTRANGÈRES

The Educational Review

(London, juin-déc. 1901)

L'Université de Birmingham annonce qu'elle cherche un professeur de commerce : on fait remarquer qu'il s'agit d'un enseignement tout entier à organiser, et ce ne sera pas la moindre tâche du futur professeur, qui aura d'ailleurs pour cela toute liberté. Son enseignement portera à son choix sur l'économie ou sur l'organisation industrielles, ou sur l'administration industrielle, la bourse, la statistique, etc. L'Université de Birmingham offre 750 livres d'appointements.

∴

La langue irlandaise tend à disparaître : M. Doogan a proposé aux communes de faire adopter l'usage de l'irlandais au même titre que l'anglais dans les écoles des districts où l'irlandais est encore employé par la majorité de la population. Les écoles d'Ecosse et de Galles ont bien vu autoriser ce bilinguisme : pourquoi n'en serait-il pas de même en Irlande?

∴

Les polémiques soulevées en Irlande, Galles, Autriche-Hongrie, Afrique du Sud, à propos du langage national auront leur écho à Malte. Le maltais se compose surtout d'italien : or un décret du secrétaire des colonies oblige les Maltais à employer partout l'anglais à partir de 1904. Les Maltais ont protesté et organisé partout des meetings monstres pour obtenir au moins le bilinguisme.

∴

Le *Pictorial french course* (quelque chose comme un manuel de prononciation *authentique*) annonce qu'il vient de substituer des phonographes aux professeurs de langues vivantes. L'idée a d'ailleurs été déjà appliquée : il y a eu, à Paris même, des professeurs de français payés à cachet double pour parler directement au phonographe d'une assistance américaine. Mais le *Manager* de *Moderne language press* sera le premier à mettre ce procédé dans le commerce. Il fait savoir par son *Pictorial* que des arrangements nouveaux « lui permettent de livrer aux « étudiants, pour 2 livres, 16 schellings et 6 pence, un matériel complet « de langues étrangères. Ce matériel comprend : un phonographe de « 1 livre et 10 schellings ; quinze rouleaux impressionnés, à 1 livre « 5 schellings et enfin la manière de s'en servir (1 schilling, 6 pence) » : ce qui fait bien 2 livres, 16 schellings et 6 pence. Avec cela l'étudiant pourra s'entraîner à bien prononcer, certain que ses rouleaux lui feront entendre la parfaite prononciation de professeurs éprouvés « et même célèbres » (Well-Known). D'ailleurs la maison ne livre aucun rouleau sans l'avoir préalablement vérifié.

Le directeur de l'industrie nouvelle observe d'ailleurs que cette méthode phonographique présente, sur l'ancien système, de notables avantages : les rouleaux sont infiniment plus patients qu'un professeur : ils répètent indéfiniment les prononciations difficiles; ils ne s'enrouent jamais ; on les a sous la main à toute heure du jour et de la nuit. Enfin la différence de prix est appréciable.

Le collaborateur d'*Educational Review*, à qui nous empruntons tous ces détails, avoue qu'il fut d'abord sceptique sur l'efficacité de cette nouvelle méthode ; mais, à la réflexion, il s'est convaincu de leur excellence. Même il s'est demandé s'il n'y aurait pas un ultime progrès qui réunirait le geste à la parole, pour joindre un cinématographe au phonographe. « Quelle ne serait pas, dit-il, la puissance de cet assemblage, et com« ment ne pas correctement apprendre le français (en Amérique), « quand sur l'écran deux personnages évidemment hésitants et embar« rassés devant leur baromètre, le phonographe prononce correctement : « *Pensez-vous qu'il pleuve aujourd'hui ? Prendrons-nous nos para« pluies ?* »

Voilà qui est parfait : mais qu'en pensent les Berlitz d'Amérique ?

⁂

Le bureau d'éducation pratique, à Londres, vient d'organiser à l'Institut technique, un laboratoire où l'on donnera des instructions pratiques sur l'emploi des instruments de navigation, la pratique du génie maritime, etc On y annexera un pavillon spécial pour l'étude de la technique et de la construction navale, charpente, etc.

⁂

Analysant le dernier rapport du bureau américain d'éducation. *Ed. Rev.* signale l'analogie qui existe entre les examens pour le diplôme de Ph. D., en Amérique et en Allemagne. La revue anglaise conclut que ce sont surtout des titres honorifiques.

⁂

Les ambidextres seraient plus résistants à la fatigue (d'après *The School Journal*) que les droitiers et les gauchers. Il faut donc encourager les méthodes pédagogiques qui font peindre, écrire, etc., des deux mains ensemble ou alternativement : cela diminue le surmenage et influe heureusement sur le caractère.

⁂

Les ouvriers de Birmingham s'occupent de fonder, sur le conseil de leurs comités syndicaux, des bourses universitaires destinées aux fils d'ouvriers.

⁂

Sir J. Gorst vient d'adresser à la section scientifique de l'association britannique pour l'éducation, quelques considérations sur les besoins de l'éducation primaire, qui sont à signaler. L'aptitude aux recherches personnelles (dit-il) et l'art de s'informer exactement, qui est la condition des plus grandes découvertes, peut parfaitement se cultiver à l'école primaire, si le système d'éducation est intelligent... S'il arrive ainsi que des écoliers devillage emploient d'abord moins de temps à apprendre mécaniquement à lire, écrire et compter, qu'à explorer les fossés et les haies pour y découvrir des fleurs, des insectes ou des cailloux, ces recherches *actives* n'en développeront pas moins leur intelligence, et ils n'en apprendront que mieux ensuite à lire, écrire et compter. La faculté de découvrir soi-même les choses est une des plus précieuses qui se puisse développer chez l'enfant... Celle de savoir passer de la théorie à la pratique n'est pas moins précieuse et l'on peut aussi parfaitement

la développer à l'école primaire... Quant aux exercices physiques, ils sont là de première nécessité, surtout dans les grands centres, où la vie de l'enfant est tout artificielle : et il faut particulièrement recommander tout ce qui développe la poitrine et les membres atrophiés par les impuretés atmosphériques et le manque d'exercices hygiéniques. Tout ce qui discipline la main et l'œil a aussi une importance capitale.

Enfin il faut faire inspecter périodiquement la santé et l'alimentation des enfants. Tous, apathiques aussi bien que violents et indisciplinés, doivent être surveillés sur place. Ceux qui sont gravement atteints doivent être rendus à leur famille ou envoyés à l'hôpital. Les maladies de la vision et généralement toutes celles qui peuvent mettre l'enfant dans l'incapacité de gagner sa vie, doivent, dans l'intérêt même de la société, être immédiatement signalées et attentivement traitées. Il faut installer toutes les écoles nécessaires pour les aveugles, les sourds, les arriérés, et ce, aux frais de l'Etat, ne fût-ce que par prévoyance et pour diminuer les frais d'assistance, en mettant ces impotents à même de gagner à peu près leur vie.

« Si je parle ainsi de l'enseignement primaire, déclare enfin Sir Gorst, c'est que je suis bien convaincu que faute de tout cela, nous jetons au vent notre argent et nos efforts ».

∴

Le nombre des étudiantes en médecine s'est accru en Suisse, dans des proportions telles qu'en certains endroits les étudiantes l'emportent sur les étudiants. A Berne, par exemple, il y a 198 étudiantes et 174 étudiants ; à Genève, l'élément masculin l'emporte encore, mais de peu : 168 étudiantes et 183 étudiants. Actuellement, il y a, en tout, 511 étudiantes en médecine en Suisse : l'une d'elles, madame Bernstein, doctoresse de Berlin, vient de repasser ses examens en Suisse en même temps que son fils.

∴

Le nouveau règlement anglais des écoles primaires supérieures fixe à 300 le nombre des élèves de chaque groupe scolaire : ce qui suppose 10 salles de classe, chaque classe ayant sa salle spéciale. Sur ces 10 classes 4 comporteraient 40 places. Les classes de 40 places doivent avoir 620 pieds carrés ; celles de 30 places doivent avoir 480 pieds. En outre, il est à souhaiter que chaque école soit munie d'une salle de lecture comprenant un tableau à démonstration, etc., et un fumoir. Enfin il faut un préau de 50 pieds sur 25.

∴

Le *Journal of Education* publie un article contre l'habitude d'apprendre à épeler : « il faut, dit-il, remercier la psychologie pédagogique d'avoir démontré (on aurait dû se le dire *a priori*) que c'est un travail inutile et nuisible à l'enfant, que de lui apprendre à prononcer d'abord « see-ay-tee », au lieu de lire tout simplement « cat (cæt) ».

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

ONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

MM.

CROISET, doyen de la Faculté des Lettres, Président.
BBOUX, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
RNAUDE, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
UYETTE, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure, séc.-gén.-adj.
LARD, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
RNES, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
RTHELOT, de l'Institut, prof. au Collège de France.
BLONDEL, docteur ès lettres.
ILE BOURGEOIS, maître de conférences à l'Ecole Normale et à l'Ecole libre des sciences politiques.
CTMY, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
TROUX, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
OUARDEL, de l'Institut, professeur à la Faculté de Médecine.
UIN, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
STRE, professeur à la Faculté des Sciences.
ES DIETZ, avocat à la Cour d'appel.
DREYFUS-BRISAC, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
MOND DREYFUS-BRISAC.
BER, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
EIN, professeur à la Faculté de droit.
FLACH, professeur au Collège de France.
GARIEL, professeur à la Faculté de médecine.
GLASSON, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
LAVISSE, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
LARROUMET, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux-Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
LOUIS LEGRAND, correspondant de l'Institut, cons. d'Etat.
LIPPMANN, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
LUCHAIRE, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
LYON-CAEN, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
MOISSAN, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
GASTON PARIS, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
EDMOND PERRIER, de l'Institut, directeur du Muséum.
PERROT, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
PICAVET, maître de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
POINCARÉ, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Dr REGNARD, directeur de l'Institut agronomique
RICHET, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
A. SOREL, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
TANNERY, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
WALLON, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

CORRESPONDANTS DÉPARTEMENTAUX ET ÉTRANGERS

RAMIRA Y CREVEA, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
P. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Ch. W. BENTON, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
OWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
AR-BRU, professeur à l'Université, Aix-Marseille.
CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
SERTEAUX, professeur à l'Université de Dijon.
INA, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
EY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
EE FORTIER, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
GAUDENZI, Professeur à l'Université de *Bologne*.
GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
GRUNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
IER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
IEL (van), professeur à l'Université de *Groningue*
W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
HERZEN, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
E. HOLLAND, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
JUNOD, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*.
KRÜCK, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. LECLÈRE, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr MUSTAPHA-BEY (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr NÆLDEKE, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
H. SCHILLER, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr SJOBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. SACERCOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr STOERK, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr THOMAN, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr J. WYCHGRAM, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).
XÉNOPOL, recteur de l'Université de Jassy, correspondant de l'Institut.

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS
20, RUE SOUFFLOT, V^e^ ARR^t^, PARIS

BIBLIOTHÈQUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PUBLIÉE SOUS LA DIRECTION DE M. FRANÇOIS PICAVET

TROISIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL
D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

TENU A PARIS DU 30 JUILLET AU 4 AOUT 1900

INTRODUCTION, RAPPORTS PRÉPARATOIRES COMMUNICATIONS ET DISCUSSIONS

PUBLIÉS PAR

M. FRANÇOIS PICAVET
Secrétaire

AVEC PREFACE DE MM.

BROUARDEL & **LARNAUDE**
Président — Secrétaire-général

1 volume in-8° raisin .... 12 fr. 50

BOURGEOIS (Emile), *Maître de conférences à l'Ecole normale supérieure, professeur à l'Ecole libre des sciences politiques.* — **L'Enseignement secondaire selon le vœu de la France.** — Un volume in-18 .... 3 fr. »

PERROT (G.), *Membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, directeur de l'Ecole normale supérieure.* — **Histoire de l'Art dans l'Enseignement secondaire.** — Un volume in-18 .... 3 fr. »

LUCHAIRE (Achille), *Professeur d'histoire du moyen âge à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, membre de l'Institut.* — **L'Université de Paris sous Philippe-Auguste.** — Une brochure in-8° .... 1 fr. »

HAGUENIN (E.), *Agrégé de l'Université.* — **Notes sur les Universités italiennes** : l'Université de Turin, les Universités siciliennes, l'Enseignement public et les Catholiques, la question des Universités catholiques. — Un volume in-18 .... 3 fr. »

DELÈGUE (René), *licencié ès-lettres.* — **L'Université de Paris, 1224-1244.** — Une brochure in-8° .... 2 fr. »

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gérant.

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIÈME ANNÉE. — VOL. XLIV. — N° 10. — 15 OCTOBRE 1902.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL : France et Union postale, **24** fr. LA LIVRAISON, **2 fr. 50**

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . **200** francs

---

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

LA LICENCE EN DROIT ET LE DROIT ROMAIN

La réforme de notre enseignement secondaire est maintenant un fait accompli. Pendant de longs mois au Parlement, au Conseil supérieur de l'Instruction publique, dans la presse, partisans et adversaires ont lutté pour leurs idées. On peut dire qu'en réalité il n'y a eu ni vainqueurs ni vaincus, car la solution adoptée est largement transactionnelle. Tous, quels que soient leurs regrets ou leur satisfaction, n'ont plus qu'à former des vœux, dans l'intérêt de la patrie, pour le succès des nouveaux programmes ; il dépend d'ailleurs et surtout des maîtres qui vont être chargés de les appliquer.

Mais, sans rouvrir des discussions désormais closes, il paraît utile de rechercher quelle pourra être, sur l'enseignement supérieur, la répercussion de la réforme accomplie, et c'est le point que je me propose d'étudier en ce qui concerne les Facultés de droit. Ce sont elles, plus que leurs sœurs des lettres et des sciences, plus encore que les Facultés de médecine elles-mêmes, qui ont intérêt à voir clair dans la situation nouvelle qui est faite à l'enseignement supérieur. Elles ne doivent point, par leur faute, laisser s'affaiblir en France la culture juridique dont elles ont la garde et qui est un des besoins les plus profonds des sociétés modernes. Ce sont elles surtout que visaient un grand nombre de ceux qui réclamaient l'égalité de sanctions pour tous les baccalauréats de l'enseignement secondaire. Dès le mois de février dernier, à l'occasion de la discussion du budget à la Chambre des députés, M. Perreau demandait à M. le Ministre de l'Instruction publique, si le nouveau régime du baccalauréat ne devait pas entraîner des modifications dans les études de droit. Dans un article publié par le *Temps*, le 9 avril, notre maître et collègue M. Léveillé proposait hardiment, comme une conclusion nécessaire de ces prémisses, de créer, à côté de la licence en droit telle qu'elle est actuellement organisée, une licence en droit parallèle au programme très différent. A la fin du mois de mars toutes les Facultés de droit étaient saisies de la question par

le Ministre de l'Instruction publique (1). Je ne connais encore que partiellement les résultats de cette enquête ; cependant j'ai entre les mains quelques-uns des rapports imprimés qui ont été rédigés à cette occasion et je puis dire que les Facultés de Paris, de Toulouse, de Bordeaux et de Lyon déclarent nettement que, par elle-même, la réforme opérée dans l'enseignement secondaire n'implique et n'exige aucune modification ou réforme parallèle de la licence en droit. D'autres Facultés, comme celles de Poitiers et de Dijon, ont opiné en sens contraire. D'ailleurs, par la force des choses, la consultation s'est élargie, et souvent les réponses ont dépassé la question posée. Des idées de réformes s'agitent en effet parmi nous, depuis plus ou moins longtemps, qui ont une valeur propre, indépendante de tout autre changement, et qui, pour la plupart, étaient nées avant qu'on eût même proposé les modifications que vient de subir l'enseignement secondaire. Les lecteurs de cette *Revue* en ont recueilli les échos multiples dans les intéressants articles qu'ont publiés ici même MM. Glasson, Villey, Girault et Chatel. La consultation officielle demandée aux Facultés a fourni à ces idées et à ces plans une occasion favorable de se produire à nouveau. Elle a réveillé des projets déjà plusieurs fois présentés et repoussés, et qui n'ont aucun rapport avec les conséquences de la réforme de l'enseignement secondaire. Telle est, par exemple, la proposition d'une licence demandant quatre années d'études au lieu de trois (2). Je n'examinerai point cette dernière proposition. Je l'ai toujours combattue ; car elle aurait pour résultat de faire disparaître de nos Facultés les sérieuses études du doctorat en droit, sans donner, bien loin s'en faut, une compensation véritable dans le renforcement des études de licence ; les études imposées à la masse totale des étudiants ne

(1) La lettre adressée aux doyens par les recteurs au nom du Ministre, après avoir rappelé la scission de l'enseignement secondaire en quatre branches conduisant à un baccalauréat unique, posait ainsi la question : « Il en résulte que tous les bacheliers de l'enseignement secondaire auront accès dans les Facultés de droit. Je vous prie de consulter l'assemblée de la Faculté sur la question de savoir si ce fait n'est pas de nature à entraîner des modifications dans l'organisation des études des Facultés de droit et, dans le cas de l'affirmative, quelles devraient être ces modifications ».

(2) C'est ainsi que la Faculté de Lyon propose une licence de quatre ans, dont le rapport de M. Lambert contient le programme, p. 47 et suiv. D'autre part on lit dans le même rapport, p. 12 : « Après discussion attentive, vous avez unanimement reconnu que les modifications qui vont prochainement être apportées dans le régime de l'enseignement secondaire ne sont point de nature à exercer une réaction inévitable sur l'orientation de nos méthodes d'études et que l'ouverture de vos cours aux bacheliers issus de la section langues vivantes-sciences ne nécessite par elle-même aucune retouche dans nos programmes d'examen ».

vaudront jamais celles qui ne sont poursuivies que par une élite. Mais aujourd'hui la licence de quatre ans, quelle que puisse être sa valeur, se heurte à un obstacle qui paraît devoir inévitablement lui barrer la route. C'est la perspective du service militaire de deux ans égal et obligatoire pour tous, dont l'ombre plus d'une fois se projettera sur cette discussion. Laissant donc de côté la licence de quatre ans, pour nous en tenir aux propositions qui se rapportent plus directement à notre sujet, et qui ne soulèvent point les mêmes objections, nous pouvons dire que celles-ci, au fond, se ramènent à cette simple formule : supprimer pour certains étudiants l'étude du droit romain et la remplacer pour eux par une étude plus étendue et plus approfondie de l'économie politique. Les uns, comme la Faculté de Poitiers (1), veulent atteindre ce résultat par l'institution de deux licences en droit parallèles ; les autres, comme la Faculté de Dijon (2), préfèrent le système des cours à option, permettant aux étudiants de choisir entre les deux ordres d'études. Mais au fond cela revient à peu près au même. Nous allons rechercher si cette substitution s'impose, si elle est utile, si elle est possible. Mais auparavant qu'on nous permette une observation.

Avant de toucher aux programmes actuels de la licence en droit, il faut y regarder à deux fois. Ils sont en effet le produit d'une longue élaboration. Après être restés à peu près immuables depuis l'an XII jusqu'à la fin du second Empire, ils ont été rajeunis, sans perdre leur solidité éprouvée, par une série de retouches et d'additions qui y ont été apportées sous la troisième République, et dont les dernières et les plus décisives datent de 1881, de 1889 et de 1895. On a conservé les enseignements traditionnels et fondamentaux, qui ont formé les jurisconsultes des deux premiers tiers du XIXe siècle : le droit romain, le droit civil français, la procédure civile, le droit commercial, le droit criminel, le droit administratif. On y a ajouté des éléments nouveaux, répondant à de nouveaux besoins : l'économie politique, l'histoire générale du droit français, les éléments du droit constitutionnel, le droit international public. Enfin, à côté de ces cours obligatoires, tous sanctionnés aux examens, les étudiants de troisième année doivent choisir entre le droit maritime, le droit commercial comparé, la législation financière, le droit international privé et l'étude spéciale des voies d'exécution. La licence en droit, formant ainsi un enseignement juridique suffisamment sérieux et complet, paraissait présenter un équilibre satis-

(1) Rapport de M. Girault.
(2) Rapport de M. Tissier.

faisant. Allons-nous le rompre maintenant, et, abandonnant ce terrain solide et sûr, faire un saut dans l'inconnu ?

I

La raison principale que l'on invoque, tirée de la réforme accomplie dans l'enseignement secondaire, est aisée à formuler. Les quatre branches du baccalauréat nouveau ont légalement la même efficacité ; le diplôme, quelle que soit la mention qu'il porte, ouvre l'accès à toutes les Facultés ; et cela est juste, car le programme des quatre branches d'études est calculé de manière à représenter un effort intellectuel, différent par son objet, mais égal en intensité. Or, l'une des branches ne comporte pas l'étude du latin. Comment obliger ceux qui l'auront prise à faire dans les Facultés de droit des études de droit romain, qui supposent la connaissance de la langue latine ? Si on les y force, n'est-ce pas leur fermer les portes de ces Facultés, qu'on déclare cependant leur ouvrir toutes grandes ?

Que l'étude du droit romain, pour produire tous ses fruits, exige une certaine connaissance de la langue latine, ce n'est pas moi qui le contesterai, bien que les étudiants de licence négligent trop souvent de se reporter aux textes, et que ceux-ci apparaissent fort discrètement dans le cours de certains professeurs (1). Je ne contesterai pas non plus que les quatre branches du nouveau plan d'études soient réglées de manière à exiger un effort sensiblement égal ; et la branche qui ne comporte pas le latin réalise surtout cet effort par la forte culture scientifique qu'elle est destinée à fournir. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique a eu soin de rédiger les horaires et les programmes de telle sorte qu'elle ne soit point l'asile des paresseux, ou de ceux, tout au moins, qui recherchent avant tout la voie la plus facile. Mais cela ne fait point que ce système nouveau exige, ni en justice, ni en logique, la réforme de la licence en droit ; cela pour deux raisons.

En premier lieu, si dorénavant tout diplôme de bachelier ouvre l'accès de toutes les Facultés, il n'en résulte point qu'en fait les quatre branches soient équivalentes, comme préparation à l'enseignement supérieur, quel qu'il soit, ni que le choix entre elles soit indifférent pour la carrière future du bachelier. Ce serait une grande erreur de la part des pères de famille que de laisser prendre indiffé-

(1) Voyez le rapport de M. Henri Monnier (Faculté de Bordeaux) p. 7 et suiv. ; rapport de M. Lambert (Faculté de Lyon) p. 10 et suiv.

remment à leurs fils une des quatre voies qui s'ouvrent devant eux. Elles sont diversifiées au contraire pour permettre aux jeunes gens de s'orienter de bonne heure vers leur destination définitive. Par le choix qu'il fera (ou qu'on fera pour lui) le collégien commencera à se diriger vers le but qu'il compte poursuivre au sortir du collège. Cela ne saurait être sérieusement contesté, et c'est un des avantages, comme aussi l'un des dangers possibles, du régime nouveau.

Cela étant donné, qui conseillera au futur étudiant en droit de prendre la branche *langues vivantes-sciences* ? Ce serait l'avis le moins judicieux et le plus dangereux. Là, en effet, il ne prendra pas la connaissance du latin qui, qu'on le veuille ou non, sera toujours le compagnon indispensable du juriste. Il y trouvera, il est vrai, outre deux langues vivantes, étudiées principalement au point de vue pratique et accessoirement dans leur littérature, de fortes études scientifiques. Mais ces études sont presque inutiles, pour celui qui veut étudier le droit ; elles peuvent même donner à son esprit une tendance et des habitudes qui cadrent mal avec la culture juridique. Les sciences naturelles sont des sciences d'observation. Le droit n'en est point une (sauf une réserve que j'indiquerai plus loin) ; c'est une science dialectique. Il est vrai que, dans les sciences mathématiques, le raisonnement règne en maître, le raisonnement abstrait. Mais rien n'est plus que le droit éloigné des mathématiques. Là point d'absolu, ni même rien de vraiment abstrait ; mais au contraire le sens nécessaire des réalités vivantes, de la mesure, des transactions inévitables ; c'est là ce que nous appelons le *sens juridique*, dont le développement est le but même de l'enseignement du droit. Pour cela la culture littéraire et historique fournit de beaucoup la meilleure préparation.

Quels seront donc les bacheliers *langues vivantes-sciences* qui viendront aux Facultés de droit ? Ce seront des égarés, ceux qui auront d'abord visé une autre carrière — pour laquelle l'éducation proprement scientifique était la grande route ou le sentier battu — et qui ont manqué leur premier but ; le plus souvent d'anciens candidats à l'Ecole polytechnique, à St-Cyr, à l'Ecole centrale. Ceux-là nous les connaissons déjà. Beaucoup demandaient la dispense du baccalauréat ès lettres, afin de s'inscrire à la Faculté de droit, et un certain nombre l'obtenaient, après avis de la Faculté intéressée et du Comité consultatif. Longtemps la Faculté de droit de Paris, considérant ces dispenses comme contraires à la loi, donnait sur ces demandes, de parti pris, un avis défavorable ; depuis une dizaine d'années elle s'était résignée, et statuait suivant les espèces qui lui étaient soumises. Mais ce système de dispenses, il faut le reconnaî-

tre, n'était pas bon en soi. Quels que fussent le souci et la conscience de ceux qui examinaient les dossiers, bien qu'une jurisprudence à peu près fixe tendît à s'établir au sein des corps consultés, il arrivait que des demandes fondées sur des titres fort semblables étaient, les unes accordées, les autres rejetées. Ces difficultés et ces inconvénients sont écartés par le nouveau régime, qui accorde à tous ces jeunes gens, sans distinction et de plein droit, l'entrée dans une Faculté quelconque ; mais il la leur accorde, comme la dispense leur était accordée, à leurs risques et périls. C'est bien ainsi que les choses ont été présentées au Sénat par M. Chaumié, ministre de l'Instruction publique, répondant à l'interpellation de M. Denoix : « Voici, disait-il, un jeune homme dont les parents rêvaient de faire un ingénieur, qu'ils voulaient diriger vers l'Ecole polytechnique ; ils l'ont mis dans la section des sciences et des langues vivantes ; puis des circonstances de famille ou de santé, un événement quelconque est survenu qui fait que ce jeune homme ne peut poursuivre la carrière qu'il avait en vue ; il a vingt et un ans, vingt-deux ans ; il a fait son service militaire ; comment le renvoyer sur les bancs du collège pour commencer l'étude du grec et du latin ? S'il veut aborder la Faculté de droit, croyez-vous donc que la nature de ses études antérieures puisse y faire réellement obstacle ? Il passera les examens et, s'il satisfait à leurs exigences, il conquerra ses diplômes. S'il est un simple procédurier, il fera de la procédure ; s'il a plus d'ambition généreuse, il abordera des études de droit plus élevées. Mais ce n'est pas parce qu'il aura d'abord été dirigé d'un côté plutôt que d'un autre, qu'on devra lui fermer la voie dans laquelle il voudra définitivement entrer. A l'heure actuelle même, ne parvient-on pas à l'école de droit avec d'autres baccalauréats que le baccalauréat classique, au moyen de dispenses ? N'a-t-on pas vu souvent demander et obtenir des exceptions en faveur des jeunes gens pourvus du baccalauréat ès sciences ? » (1). Ajoutons que, dans ces conditions, un jeune homme intelligent pourra facilement et promptement apprendre ce qu'il faut savoir de latin pour comprendre les textes juridiques ; leur seule difficulté consiste dans les termes techniques qu'ils contiennent, et ceux-là c'est seulement à la Faculté de droit qu'on en fait connaître le sens.

Le raisonnement que je combats pèche d'un autre côté et plus gravement encore. Personne ne contestera que les programmes de l'enseignement supérieur doivent être rédigés en vue des bonnes études, dans le but d'assurer une forte culture et non pour la com-

(1) *Journal Officiel* du 11 juillet 1902, *doc. parl. Sénat*, p. 995.

modité des candidats. Lorsqu'ils ont été bien établis dans ce sens, doivent-ils être modifiés, par cela seul que, dans une branche de l'enseignement secondaire, que personne n'est forcé de prendre, les candidats ne trouveront pas toutes les connaissances préparatoires qui leur permettraient de suivre facilement ces programmes ? Mais ce serait l'absurde même ! D'après le nouveau régime, les bacheliers qui auront obtenu le diplôme avec la mention *latin-grec* ou *latin-langues vivantes*, et dont la culture scientifique sera relativement peu développée, peuvent se faire inscrire en vue de *la licence ès sciences ?* Va-t-on dire aux Facultés des sciences de modifier pour eux le programme des certificats dont la réunion constitue la licence ? Les bacheliers dont le diplôme portera la mention *sciences-langues vivantes,* pourront s'inscrire en vue de la licence ès lettres. Demandera-t-on aux Facultés des lettres de faire pour eux une licence qui ne comportera pas de latin ? Poser la question c'est la résoudre. Mais, s'il est démontré que l'étude du droit romain est nécessaire pour former un jurisconsulte, pourquoi demanderait-on aux Facultés de droit de faire pour eux une licence sans droit romain ?

La prétention ne peut donc se soutenir sur ce terrain ; aussi la porte-t-on sur un autre. On propose, ai-je dit, pour les étudiants, qui le voudraient, de remplacer le droit romain par un supplément d'études économiques (l'économie politique est déjà représentée dans les programmes de la licence par un cours annuel) : on espère ainsi, par un enseignement plus attrayant et plus vivant, attirer un plus grand nombre de jeunes gens vers la licence en droit ; on répandrait en même temps largement et sûrement ces connaissances économiques qui sont aujourd'hui un besoin vital de notre société. Il y aurait là une éducation bienfaisante, dégagée des idées du passé, capable de former des hommes utiles pour les luttes de la vie nouvelle. On pourrait ajouter — mais on se garde de le dire, peut-être ne s'en rend-on pas compte — que la licence en droit ainsi organisée deviendrait beaucoup plus facile que celle qui existe aujourd'hui. C'est pourtant, à mes yeux, un fait certain ; surtout avec le système d'examens oraux qui prévaut et prévaudra toujours dans nos écoles, avec les interrogations assez courtes qu'il comporte, il est toujours plus aisé à un candidat de ne pas être nul sur l'économie politique que sur une branche quelconque du droit. J'en appelle à tous ceux qui ont l'expérience des examens où le droit se marie à l'économie politique.

En offrant ainsi à un plus grand nombre d'étudiants la licence en droit, plus large à l'entrée et plus facile à la sortie, alors que de

tous côtés on signale l'encombrement croissant de toutes les professions, on croit servir les idées démocratiques. Mais la vraie démocratie est celle qui élève et non celle qui abaisse. Ce qu'il faut à nos démocraties modernes, le seul levain qui puisse les faire sainement fermenter et les préserver de la corruption, c'est une élite intellectuelle, pourvue d'une haute culture, vraiment et solidement scientifique. Au milieu de l'égalité des droits, cette aristocratie inoffensive et bienfaisante, dans les rangs de laquelle tous peuvent aspirer à entrer, est la condition même du progrès démocratique. Elle seule peut relever l'idéal de nos sociétés et l'empêcher de ramper sur le sol. Nous recevons à cet égard un enseignement éclatant et magnifique de la plus grande démocratie que connaisse notre temps. Depuis plus de vingt ans les Etats-Unis, si forts par la puissance matérielle et industrielle, s'efforcent, par leurs Universités et leurs écoles, de créer et de répandre chez eux ce vaccin sauveur de la haute culture scientifique. Ce ne sont pas seulement les sciences naturelles et les sciences politiques qui sont là en honneur ; mais aussi bien les lettres classiques, la philologie et l'érudition technique en tout genre.

Il est, il est vrai, une partie de nos étudiants à qui la réforme proposée rendrait, je le crois, grand service. Il y a, dans tous les vieux pays civilisés, en France comme en Angleterre et en Allemagne, une catégorie de jeunes gens qui recherchent l'enseignement supérieur, non point par curiosité intellectuelle ou en vue d'une profession future, mais uniquement pour passer quelques années à l'Université au sortir du collège; ce sont des fils de familles riches, qui comptent vivre dans l'oisiveté, ou entrer dans la vie politique, par mode plus encore que par conviction. En France, ce sont les Facultés de droit qui recueillent cette déplorable clientèle ; elle est leur fléau principal. Beaucoup de ceux-là, en effet, après un certain nombre d'échecs, finissent par conquérir le diplôme de licencié ; ils y sont puissamment aidés par cette loi naturelle qui veut que la valeur moyenne des candidats détermine le niveau des examens. Mais, de grâce, qu'on ne leur vienne pas artificiellement en aide! Nous avons d'autres étudiants, nos élèves consciencieux, dont le nombre augmente progressivement, ceux qui peuplent nos amphithéâtres, nos salles de conférences et nos bibliothèques. Ils nous font honneur et leur culture intellectuelle vaut largement celle que, dans d'autres directions, reçoivent les licenciés des autres Facultés. C'est dans leur intérêt, et dans l'intérêt du pays en même temps, que nous ne devons pas laisser abaisser la licence en droit. Il le faut d'autant plus que, si le service militaire est porté uniformément

à deux années, le nombre des docteurs en droit diminuera considérablement. Pour la plupart des étudiants, la licence représentera toute l'instruction juridique qu'ils auront reçue à l'Ecole. La préoccupation de cette loi militaire s'est d'ailleurs fait sentir à un autre point de vue dans la consultation des Facultés de droit. Parmi ceux qui voudraient introduire dans une branche de la licence en droit un renfort d'études économiques, il en est, et ils ne le cachent pas, qui voient là surtout la solution heureuse d'une difficulté qui peut se présenter demain. La réforme indiquée de la loi militaire aurait, nous l'avons dit, pour résultat fatal de diminuer considérablement le nombre des aspirants au doctorat, que d'ailleurs la loi du 15 juillet 1889 a fait croître d'une façon factice et regrettable. Or, depuis 1895 ont été créés largement des cours et chaires destinés à donner l'enseignement économique dans le doctorat (mention *sciences politiques et économiques*). Que deviendraient les professeurs qui donnent cet enseignement, lorsqu'ils n'auront plus d'élèves, comme cela pourra arriver dans les Facultés dont la population scolaire est peu nombreuse? Les faire passer, eux et leurs cours, dans l'enseignement pour la licence aurait l'avantage de ménager tous les intérêts (1). Mais, nous voilà bien loin des programmes considérés en eux-mêmes et quant à leur valeur scientifique.

II

Quelle est l'utilité, la nécessité des études de droit romain pour la licence en droit? Certains la contestent, estimant qu'on gagnerait à se débarrasser de cette antiquaille. Combien de plaisanteries faciles ont été faites à ce sujet, en dehors de nos écoles et même dans les Facultés de droit! Je me rappelle (c'est un péché de jeunesse) avec quel plaisir nous lisions jadis le livre oublié où Bravard,

(1) Rapport de M. Girault (Faculté de Poitiers) p. 9 : « Les cours économiques, jusqu'ici cantonnés dans le doctorat pourraient être tout aussi bien placés en licence, où ils s'adresseraient d'ailleurs à des auditeurs plus nombreux. Cette solution s'imposera lorsque le service de deux ans sera devenu une réalité ». — Rapport de M. Tissier Faculté de Dijon, p. 14 : « Il semble que le fonctionnement de cette réforme ne nécessiterait pas la création de nouveaux cours; il suffirait de faire passer en licence des enseignements figurant actuellement dans les cadres du doctorat; les Facultés auraient à organiser pour le doctorat des conférences et des directions d'études. Le système proposé aurait d'ailleurs l'avantage d'assurer l'avenir de certains enseignements qui courent le risque de n'avoir que peu d'auditeurs le jour où les exigences de la loi militaire future auront diminué notablement le nombre des candidats au doctorat ».



tout frais émoulu au sortir des concours, s'ingéniait à ridiculiser l'étude de certains textes du Digeste, énigmatiques et assortis d'une longue filiation d'interprétations subtiles. Mais, même en France, les plaisanteries ne sauraient être des raisons. Je suis fermement convaincu que, sans le droit romain, il ne peut y avoir un enseignement scientifique du droit. Il faut donc l'enseigner à nos licenciés. C'est toujours aux bons étudiants que je songe; mais pour l'assurer à ceux-là, il faut l'imposer à tous.

On ne sait bien, en effet, que ce dont on connaît les origines et la source. Or, tout le droit de l'Occident a pour base première le droit romain. Il serait surprenant sans doute de vouloir étudier sérieusement la philosophie en laissant de côté la philosophie grecque. Pour les études juridiques, le droit romain est encore bien autre chose. Les Romains en effet ont été les créateurs du droit et nous vivons encore sur le fonds qu'ils ont créé. Sans doute avant eux, il existait, sous forme de coutumes ou de lois, des règles qui régissaient les rapports des hommes vivant en société; il y avait des institutions privées ou publiques. Mais ils ont les premiers recherché et déterminé la nature de ces institutions ; ils ont les premiers analysé et classé ces règles; ils en ont fait un système, c'est-à-dire une science. Et les catégories qu'ils ont fixées pour cette classification sont restées depuis lors à peu près immuables ; ce sont elles qui dominent et conduisent encore la pensée juridique des peuples civilisés. Grâce à leur génie impérieux et un peu étroit, les Romains ont accompli, pour des siècles, cette tâche capitale dans le grand œuvre de la civilisation ; et l'on peut dire, d'autre part, que leurs jurisconsultes de l'époque classique ont été les meilleurs qui aient jamais existé, ceux qui ont eu le plus profondément ce sens des réalités vivantes et de l'équilibre dont je parlais plus haut. Ce sont là des faits si certains qu'ils sont familiers à tous les esprits cultivés. J'en trouvais ces jours-ci la constatation frappante dans un ouvrage qui n'émane ni d'un Français, ni d'un jurisconsulte. Voici ce que disait un charmant écrivain anglais, Stevenson, dans le livre qu'il a écrit sur ces races de l'Océanie au milieu desquelles il a passé ses derniers jours : « Traverser la Manche, c'est pour un garçon de douze ans changer de cieux; traverser l'Atlantique pour un homme de vingt-quatre, c'est à peine changer son régime journalier. Mais maintenant je sortais de l'ombre de l'empire romain dont les monuments croulants ont surplombé tous nos berceaux, dont le droit et la littérature pèsent sur la tête de chacun de nous, coactifs et préventifs. J'allais voir ce que peuvent être des hommes dont les pères n'ont jamais étudié Virgile, n'ont jamais été conquis

par César et n'ont jamais été régis par la sagesse de Gaius et de Papinien » (1). Plus loin, parlant des *tabous* océaniens il dit encore : « Les Polynésiens n'ont pas été formés par la pensée précise et pratique de l'ancienne Rome ; chez eux l'idée du droit n'est pas dégagée de celle de morale ou de convenances » (2). Voilà pourquoi, en tout pays, pour constituer un enseignement vraiment scientifique du droit, il faut y comprendre le droit romain. Par lui on remonte à la source même de la jurisprudence.

Mais pour les Français qui veulent sérieusement et scientifiquement étudier le droit, l'étude du droit romain est indispensable encore à un autre point de vue. C'est pour nous un patrimoine national et c'est la clef du droit moderne. Sans doute pendant les siècles qui suivirent les invasions barbares, nos lointains aïeux virent décroître progressivement la civilisation romaine qui les avait formés ; et bientôt il ne resta que quelques vestiges de la science juridique, qui était un de ses plus beaux fruits. Sans doute les hommes passèrent par une période où ils vécurent sans lois et presque sans coutumes fixes. Mais au sortir de cet âge de fer et de misère, avec le XIIe siècle, reparut la notion du droit et en même temps, celle de l'Etat. Quel fut l'agent civilisateur qui entra alors en action ? Ce fut la première renaissance du droit romain, celle qui se produisit simultanément en Italie et en France dans la seconde moitié du XIe siècle, et qui eut à l'école de Bologne sa pleine floraison. De là la science nouvelle se répandit dans tout l'Occident et les *légistes*, c'est-à-dire les *romanistes*, furent bientôt les agents indispensables de la justice et de la politique. Sous leurs mains, d'après leurs principes, tout se transforma rapidement, coutumes, procédure et tribunaux. Pour la seconde fois le droit romain conquit la Gaule. Pour notre ancien droit privé, c'est l'évidence même. Dans une région, les pays de droit écrit, le droit romain domina en maître, et dans les pays de coutumes son influence ne fut pas beaucoup moindre. A la veille de la Révolution encore, des branches capitales du droit privé, comme les contrats et obligations, étaient régies par le droit romain d'un bout de la France à l'autre. Les coutumes, proprement dites, profondément transformées par lui avant leur rédaction officielle, furent, après cette rédaction, étudiées et commentées avec la méthode et selon les principes des romanistes ; le droit qui s'était ainsi formé est passé dans le Code civil, pour ainsi dire en bloc et sans altérations profondes.

(1) Robert Louis Stevenson, *In the south seas*, édit. Tauchnitz, t. I, p. 18.
(2) *Idem*, t. I, p. 79.

Pour le droit public il en est encore de même. C'est de la première renaissance du droit romain que sort ce long travail qui reconstitua les droits de l'Etat dans l'Europe occidentale. Jusque-là, dans cette société féodale, où la guerre privée tenait le premier rang, il n'existait qu'une autorité morale, celle de l'Eglise. C'était elle qui dictait et imposait tout ce qui, dans le droit public de cette époque (si l'on peut employer ces termes), n'était pas le produit de la force pure. Elle-même d'ailleurs avait puisé dans le droit romain beaucoup de ses principes ; mais elle l'adaptait le plus souvent à ses besoins particuliers. Avec la renaissance du droit romain apparut, à côté de la science ecclésiastique, une science laïque, la science de la société civile. C'est elle qui posa les premiers fondements de l'Etat laïque. C'est grâce au droit romain que les légistes reformèrent peu à peu la souveraineté du roi, personnifiant l'Etat ; et c'est presque un thème banal de rappeler qu'en France, après la Révolution, ces droits régaliens se sont conservés, dans une large mesure, en changeant de titulaire : les droits du roi sont devenus les droits du peuple souverain.

Les philosophes du XVIIIe siècle eux-mêmes, qui dégagèrent les principes de la liberté moderne, sont en partie nourris de droit romain. Cela est clair pour Montesquieu. Cela n'est pas moins vrai, en ce qui concerne les plus novateurs, Rousseau ou Mably par exemple. Non seulement les exemples et les doctrines de l'antiquité romaine apparaissent chez eux à chaque page ; mais les principes du droit romain soutiennent souvent les raisonnements de leur science politique, reconnaissables pour un œil exercé. Ils les ont reçus, il est vrai, de seconde main le plus souvent. Ils les tiennent des écrivains techniques qui les ont précédés et qui ont élaboré aux XVIIe et XVIIIe siècles le droit de la nature et le droit des gens, et dont les principaux, Grotius, Puffendorf, Wolf, sont tout imprégnés de droit romain.

Telle a été dans l'histoire l'influence de ce droit qu'il a même pénétré dans un grand système juridique qui paraît étranger à la civilisation occidentale, je veux parler du droit musulman, issu du Coran et de la tradition religieuse. Les travaux de la critique moderne y montrent sur bien des points le droit romain reconnaissable et accepté.

III

Ce qui vient d'être dit devrait suffire pour montrer aux Français, que, sans la connaissance du droit romain, ils ne peuvent faire d'étu-

des juridiques, supérieures et scientifiques ; mais l'exemple des nations étrangères n'est pas moins démonstratif à cet égard. Je ne parlerai point des nations latines, comme l'Italie et l'Espagne, que l'on pourrait récuser pour diverses raisons ; mais voyons ce qui se passe chez les Germains et les Anglo-Saxons.

L'Allemagne, on le sait, cultive le droit romain avec un éclat incomparable. Jusqu'à ces derniers temps il y avait de cela une raison particulière et d'ordre pratique : le droit romain, adapté par l'interprétation aux besoins modernes, formait encore le droit commun des Allemands. Il a perdu cette valeur, par la rédaction et la promulgation du Code civil pour l'Empire d'Allemagne, dont la substance a d'ailleurs été fournie, pour une bonne part, par la doctrine enseignée dans les anciens cours de Pandectes. Mais aussitôt les Facultés de droit allemandes se sont émues et ont hautement demandé qu'on conservât au droit romain, étudié désormais au point de vue historique, toute son importance et son rôle éducatif et capital (1). En Prusse, dans la réforme de l'enseignement secondaire qui vient de s'accomplir, analogue à celle qui s'opérait chez nous, elles ont obtenu que les étudiants, qui sortent d'un *gymnase réal* ou d'une *école réale supérieure* fussent bien avertis qu'ils doivent acquérir ailleurs « les connaissances nécessaires à l'intelligence approfondie des sources du droit romain » ; et même des mesures sont prises pour qu'au premier examen de droit on constate que le candidat a satisfait à cette obligation (2). Néanmoins, étant donnée la large part faite dans l'enseignement à l'étude du nouveau Code civil, le temps consacré au droit romain avait été réduit. Dans le projet de loi sur les examens juridiques et la préparation au service judiciaire supérieur (*über die juristichen Prüfungen und die Vorbereitung zum*

(1) *Das bürgerliche Gesetzbuch und das Studium des Römischen Rechts*, Rede zum Antritt des Rectorats, gehalten von Otto Lenel, Strassburg, 1896.

(2) *Documents relatifs à la réforme de l'enseignement secondaire en Prusse* (1900-1902, Paris, Delagrave, 1902, p. 100) (règlement du 1er février 1902) : « 1° Les établissements les plus propres à préparer à la carrière juridique sont les gymnases classiques ; 2° sont admis à l'étude du droit, outre les étudiants qui possèdent le certificat de maturité d'un gymnase classique allemand, ceux qui ont obtenu le certificat d'un gymnase réal allemand ou d'une école réale supérieure prussienne ; 3° il est laissé aux soins et à la responsabilité propre des étudiants des deux dernières catégories et des diplômés des gymnases classiques dont le certificat n'accuse pas au moins la note « satisfaisant » pour le latin d'acquérir ailleurs les connaissances préparatoires, linguistiques et positives, qui sont nécessaires à l'intelligence approfondie des sources du droit romain ; 4° dans l'organisation des études de droit et du premier examen juridique, des mesures seront prises pour que les étudiants désignés ci-dessus (3°) aient à justifier des connaissances préparatoires qui y sont mentionnées ».

höheren Justizdienste) que le gouvernement prussien a présenté cette année même à la Chambre des députés, cet enseignement est renforcé. On propose d'introduire des exercices exégétiques de droit romain, qui dureraient pendant deux semestres au moins et ne devraient pas dépasser trois trimestres, à raison de deux heures par semaine ; pour pouvoir continuer ses études, l'étudiant devrait alors apporter une attestation, délivrée après contrôle, constatant qu'il a suivi ces exercices (1). A la Chambre des députés, le Ministre de la Justice, M. Schönstedt, a présenté « l'étude approfondie du droit romain comme nécessaire, comme la condition indispensable d'une bonne préparation au service judiciaire supérieur, comme le seul moyen de maintenir une véritable jurisprudence » (2). C'est d'ailleurs dans des termes semblables, quoique moins forts, que M. G. Leygues s'est exprimé chez nous à la Chambre des députés, en répondant à M. Perreau.

L'exemple de l'Angleterre est plus caractéristique encore. Là le droit romain, bien qu'il fût et soit encore le droit commun dans quelques colonies (3), ne jouait aucun rôle, depuis des siècles, dans l'instruction juridique professionnelle. Sans doute les grandes Universités, Oxford et Cambridge, avaient une chaire qui lui était consacrée ; mais c'était un luxe, et l'enseignement qui y était donné était sans influence. L'instruction juridique, celle qui formait les forts légistes anglais, était donnée, depuis le moyen âge, dans ces *Inns of Court*, si particulières, dont les origines sont obscures et qui ont formé des générations et des générations de *barristers* et de *serjeants at law* (4). Là le droit romain n'était point enseigné ; le latin avait bien une large part (qu'il conserve encore) dans la langue technique du droit anglais; mais c'était le latin du moyen âge, non celui du Digeste. Cela pouvait se concevoir ; car le droit anglais, qui s'est développé en prenant pour base le vieux droit féodal normand importé par la conquête, est devenu un système parfaitement original et ses catégories techniques sont, en grande partie, autres que celles du droit romain. Cela est vrai surtout de la *Common law*; elle est tempérée, d'ailleurs, par un curieux système d'*équité*, dans la formation duquel l'influence romaine et canonique a eu sa bonne part. Malgré cela, les esprits les plus éminents sentaient qu'il manquait quelque chose à l'éducation

(1) *Der Neue Plan für das juristiche Studium in Preussen und seine Bedeutung für die Zukunft der Universitäten und des Justizwesens von Ignotus*, Leipzig, 1902, p. 25.

(2) *Ibidem*, p. 4 et 5.

(3) Maitland, *English law and the Renaissance* (the Reade lecture for 1901), Cambridge, 1901, p. 31 et note 65.

(4) Maitland, *op. cit.*, p. 26 et suiv.

juridique des Anglais. Voici ce qu'écrivait en 1872 Sir Henry Sumner Maine : « Il me paraît certain que deux sortes de connaissances sont indispensables, si la jurisprudence historique et philosophique doit être poussée assez loin en Angleterre, la connaissance de l'Inde et celle du droit romain — celle de l'Inde parce que c'est là le grand musée de faits vérifiables se rapportant à l'ancienne coutume et à l'ancienne pensée juridique — celle du droit romain parce que, étudié dans son entier développement, il est le trait d'union entre ces anciennes coutumes, cette ancienne pensée juridique et les idées de notre temps en matière de droit. Le droit romain n'a peut-être pas une aussi mauvaise réputation qu'il l'avait, il y a de cela dix ou quinze ans; mais le Parlement et la littérature fournissent abondamment la preuve que l'Inde est considérée comme dépourvue complètement d'intérêt » (1). Le vœu de Sumner Maine a été exaucé depuis lors. Aujourd'hui le droit romain est étudié en Angleterre, et figure sur le programme des études juridiques, non pas seulement dans les Universités, mais aussi dans les *Inns of Court*. Ce qui s'est passé en Angleterre, s'est produit aussi aux Etats-Unis et l'on n'a qu'à lire la liste des cours professés dans quelques-unes des grandes Universités américaines, *John Hopkin's University*, *Harvard*, ou *Columbia College* par exemple, pour voir quelle place y occupe l'enseignement du droit romain.

Disons enfin qu'en Russie le droit romain figure dans le programme des études juridiques. Les ouvrages ou thèses qui lui sont consacrés nous arrivent de plus en plus intéressants de ce pays ami. Cependant le droit russe ne dérive point du droit romain, quoique souvent les Russes aillent chercher à Byzance, mais généralement à tort, l'origine de leurs institutions.

Il paraît donc impossible en France d'exclure le droit romain de la licence en droit, sans enlever à celle-ci son caractère scientifique et tout caractère d'enseignement supérieur. Les connaissances économiques, qu'on propose d'y introduire à sa place, ne sauraient, quelles qu'elles soient, combler la lacune énorme que laisserait sa disparition ; mais, à aucun point de vue, elles ne pourraient être un élément, un équivalent, de même nature.

(1) *Village Communities in the East and West*, 2e édit., 1872, p. 22; 3e édit., p. 360. Déjà en 1856, il avait exprimé les mêmes idées dans un écrit intitulé *Law and legal education*.

IV

La licence en droit, comme son nom l'indique, a pour but, non pas tant de donner une culture élevée, que de donner une culture juridique : elle est faite pour former des juristes. Elle tend essentiellement à développer en eux le sens particulier, dont j'ai déjà parlé, qu'on appelle l'esprit juridique, qui leur fera voir sous un jour spécial les questions de droit et les phénomènes juridiques, et qui est une chose aussi réelle et aussi malaisément définissable que le sens historique ou le sens artistique. Or à cela l'économie politique n'est point propre du tout. Et comment le serait-elle ? Elle est une science d'observation, et le droit n'est point une science d'observation. Il tend, il est vrai, à en devenir une par la méthode du droit comparé et de l'histoire du droit ; mais pour utiliser et même comprendre les résultats que donnent ces deux modes d'investigation, il faut déjà connaître les institutions sous leur forme proprement juridique et technique. Le droit est une science de raisonnement ; il consiste à dégager, analyser et classer les principes et les caractères des diverses institutions et à en tirer les conséquences nécessaires et harmoniques. Le droit vit de précision, souvent un peu sèche et étroite en apparence ; l'économie politique, on le lui a souvent reproché, se plait aux aperçus larges mais nécessairement un peu vagues. Le droit a une langue technique tout à fait propre, difficile à manier d'ailleurs et dont il faut faire un soigneux apprentissage : l'économie politique a une langue toute différente, encore mal fixée et en voie de formation, comme d'ailleurs la science elle-même. Les études économiques, pour des étudiants en droit, pour des étudiants de licence, sont inoffensives, et par là même utiles lorsqu'elles se bornent à un seul cours d'une année, comme dans le système actuel. Administrées à haute dose, elles pourraient compromettre la véritable éducation juridique.

Sans doute l'économie politique est précieuse quand il s'agit d'apprécier les effets bienfaisants ou malfaisants de la législation sur la production et la répartition des richesses ; elle est indispensable au législateur. Mais ce ne sont pas, en général, des législateurs que les Facultés de droit doivent former : ce sont des juristes, qui sachent comprendre et appliquer les lois d'une façon sûre, précise et scientifique, ce qui ne les empêchera pas d'ailleurs de rapporter de nos écoles les vues éclairées et indépendantes qui font les bons et utiles citoyens.

Cette forte culture, proprement juridique, est plus nécessaire

qu'elle ne l'a jamais été. « L'importance des juristes est énorme dans l'Etat moderne et de la manière dont nous formons nos juristes dépend, dans une large mesure, le bonheur ou le malheur du peuple entier ». Ainsi s'exprimait un éminent romaniste allemand que j'ai déjà cité (1). Dans les démocraties surtout une forte culture juridique est indispensable. Elle seule, chez nos juges et nos avocats, peut garantir la sûre et exacte application des lois et la liberté démocratique ne se maintient que par le respect de la loi. Le barreau, à cet égard, a autant d'influence que la magistrature, dont souvent il est le soutien. Un remarquable historien et homme politique, M. Bryce, estime que si, dans les Etats particuliers de l'Union américaine, l'administration de la justice n'est pas tombée trop bas, malgré les erreurs et les abus auxquels donne lieu l'élection des juges par le peuple, cela tient à la force et au savoir du barreau des Etats-Unis (2).

Cette dernière considération est si sérieuse qu'elle s'impose actuellement même aux partisans de la réforme que je combats. Notre cher maître, M. Glasson, qui a exposé ses idées ici même, admet qu'après le dédoublement de la licence, seule la licence en droit, telle qu'elle est actuellement constituée pourrait ouvrir l'accès de la magistrature et du barreau (3). M. Léveillé faisait la même concession dans le projet qu'il a présenté à la Faculté de droit de Paris et que celle-ci a repoussé à une grande majorité. Mais les deux savants professeurs proposent cependant de donner le nom de *licence en droit* à la nouvelle licence largement économique, ce qui me paraît contradictoire et, dans tous les cas, inacceptable. Non seulement ce nom serait trompeur, mais il serait très dangereux. Par cette fatalité qui paraît nous pousser aujourd'hui à rabaisser le niveau des études, nous entendrions bientôt revendiquer pour les deux licences en droit les mêmes sanctions et les mêmes prérogatives. L'expérience, une expérience récente, doit nous mettre sur nos gardes.

(1) Otto Lenel, dans le discours plus haut cité, p. 13, note 1.
(2) *La République américaine*, t. II, p. 130.
(3) *La crise des Facultés de droit*, (tirage à part), p. 11 : « tout en admettant les mêmes avantages au profit des deux licences en droit, exiger cependant la licence classique de ceux qui aspirent à la magistrature et au barreau ».

V

N'y a-t-il cependant rien à faire pour rendre plus souples les cadres de notre enseignement, et les besoins qu'on signale ne peuvent-ils recevoir aucune satisfaction ? Tel n'est pas notre avis ; la licence en droit, telle qu'elle existe actuellement, me paraît présenter le programme *minimum* nécessaire pour donner une instruction juridique vraiment scientifique. Mais à côté d'elle, *au-dessous d'elle*, on pourrait organiser utilement un cours d'études juridiques plus modeste et plus simple, destiné à rendre des services différents. Une réforme en ce sens a été proposée, sous forme de vœu, par les représentants des Facultés de droit au Conseil supérieur de l'Instruction publique ; elle répond à des demandes et à des critiques bien anciennes déjà.

Les Facultés de droit délivrent en effet un grade aussi ancien qu'elles, puisqu'il a été établi par la loi du 22 nivôse an XII, et que l'on appelle le *certificat de capacité en droit*. Il est légalement suffisant pour exercer la profession d'avoué, et c'est là d'ailleurs sa seule application pratique : il suppose un an d'études et un examen. Le certificat de capacité est condamné par l'opinion unanime de plusieurs générations de professeurs. Destiné, en effet, à de simples praticiens, il comprend, d'un côté, le droit pénal et la procédure criminelle dans leur entier ; d'autre part, il ne porte que sur les deux tiers environ du Code civil, et la partie omise comprend sûrement les matières dont la connaissance a le plus d'utilité pour la pratique, le contrat de mariage et les privilèges et hypothèques. Le vœu déposé, comme on l'a dit, au Conseil supérieur de l'Instruction publique, tend à supprimer le certificat de capacité et à le remplacer par un grade nouveau, comportant deux années d'études et deux examens de fin d'année. Toute personne, sans avoir à justifier d'aucun baccalauréat ou diplôme de l'enseignement secondaire, serait admise à le rechercher. Le programme des études comprendrait toutes les parties de la législation française actuellement en vigueur : droit civil, procédure civile, droit criminel, droit commercial, droit administratif, éléments du droit constitutionnel ; mais il ne contiendrait ni droit romain, ni histoire du droit français et le droit international public en serait également exclu. Le grade nouveau prendrait le nom de *baccalauréat en droit*, pour bien marquer qu'il n'est pas la licence et ne saurait non plus, à plus forte raison, conduire au doctorat. Cela entraînerait, bien entendu, la suppres-

sion du baccalauréat en droit tel qu'il existe aujourd'hui et qui est simplement une des étapes de la licence en droit.

Le nouveau baccalauréat remplacerait, pour la profession d'avoué, le certificat de capacité. Mais, dans la pensée des auteurs du vœu il devrait, en outre, être exigé de tous ceux qui aspirent à un certain nombre de fonctions et de professions que l'on peut occuper aujourd'hui sans aucun grade juridique : de ce nombre seraient les notaires, les juges de paix, les greffiers des tribunaux civils et de commerce, les employés de l'enregistrement. Sans doute l'instruction juridique qu'attesterait leur diplôme serait de second ordre, plutôt dirigée vers la pratique que vers les hautes études ; elle constituerait cependant encore une préparation utile et relativement féconde.

D'autre part on peut se demander s'il n'y aurait pas avantage à créer dans les Facultés de droit une *licence en économie politique,* qui n'aurait ni le nom, ni la constitution de la licence en droit et qui ne pourrait conduire qu'à un doctorat en économie politique correspondant. Pour être vraiment utile et harmonique, son programme ne devrait comprendre que des matières économiques : l'économie politique générale et approfondie, et ses principales applications spécialisées. A peine pourrait-on y ajouter un cours sur les principes généraux du droit, comme il y a un cours d'économie politique dans le programme de la licence en droit. Cela pourrait fournir un heureux débouché à un certain nombre de jeunes gens, à ceux en particulier dont j'ai parlé plus haut et qui viennent faire une sorte de stage mondain à l'Université. Cela permettrait surtout à ceux que l'économie politique intéresse sérieusement de faire, dans cet ordre de connaissances, des études fortes et complètes. On pourrait même voir s'il ne serait pas bon de donner à ce grade quelques sanctions particulières ; mais sûrement aucun esprit raisonnable ne proposerait de s'en contenter pour les fonctions ou professions d'ordre juridique. La Faculté de droit de Paris, par mesure d'ordre intérieur, a mis à l'étude la création d'une semblable licence exclusivement économique.

Voilà des créations et des réformes qui ne sauraient effrayer personne. Il est vrai qu'elles supposent, avec la diversité et la gradation des études, des différences dans les sanctions qui les couronnent. Mais raisonnablement ne doit-il pas en être ainsi, tant qu'il y aura des diplômes et des examens ?

A. Esmein,
Professeur à la Faculté de droit
de l'Université de Paris.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

Université d'Edimbourg, 26 août 1902.

Monsieur le Rédacteur et cher Collègue,

Vous me permettrez, je l'espère, dans l'intérêt de l'enseignement supérieur de l'anglais, de vous écrire quelques mots sur l'Ecosse et surtout sur Edimbourg et son Université. Voici pourquoi. On m'a dit tout récemment qu'il y a des Français qui croient devoir se rendre, pour bien apprendre l'anglais, soit à Londres, soit dans une ville anglaise, plutôt qu'en Ecosse. Je crois que ces messieurs se trompent. Leurs préventions sont très naturelles et très faciles à comprendre, mais il me semble d'autant plus désirable d'essayer de les dissiper.

Alliés de la France pendant trois siècles (de 1300 environ jusqu'en 1603) et ses amis fidèles depuis lors, les Ecossais se sont toujours vivement intéressés à l'histoire, à la littérature et à la culture françaises. L'Ecosse a donné dix-huit recteurs à l'Université de Paris. George Buchanan fut le précepteur du grand Montaigne. Des milliers de nos ancêtres ont versé leur sang pour la France. Des milliers de nos jeunes gens ont étudié aux Universités et dans les écoles françaises. Outre cela, nous devons à la France une grande partie de nos institutions et de notre culture modernes et aujourd'hui encore nous l'aimons et nous l'admirons. Voilà pourquoi nous voudrions maintenir par tous les moyens possibles ces belles relations séculaires. De là aussi l'origine de la société franco-écossaise. Dans le même but l'Ecosse envoie chaque année une vingtaine environ de ses meilleurs étudiants (y compris quatre boursiers de la société franco-écossaise) en France, tandis que la France nous en envoie à peu près un pareil nombre. L'hiver dernier, par exemple,

j'ai eu l'honneur d'en recevoir dans ma classe d'anglais (volontaire et gratuite) une quinzaine, dont les progrès étaient excellents.

Jusqu'à présent nous avons vu avec plaisir s'accroître chaque année ces petits groupes d'étudiants français, tandis qu'il se trouve toujours à Edimbourg une centaine au moins d'autres étudiants étrangers, soit à l'Université, soit dans les autres écoles supérieures, de sorte qu'Edimbourg a gagné peu à peu l'honorable réputation d'être l'une des villes les plus cosmopolites. Est-ce que les préventions dont j'ai parlé nous feront perdre cette réputation ? Aussi vaut-il peut-être la peine de les examiner de près.

Voici donc la question qui se pose : est-ce que les Ecossais sont capables de bien enseigner l'anglais ? Il y a, à ce qu'il semble, parmi les classes moins instruites, des ignorants qui nous prennent pour une nation celte, à moitié barbare, parlant le gaélique, portant le « kilt » (jupon des montagnards) et jouant des « bagpipes » (le biniou des Bretons) ! Ils ignorent, ceux-là, qu'au contraire l'immense majorité, les neuf dixièmes, des Ecossais appartiennent à la race anglo-saxonne-scandinave, que beaucoup de nos familles les plus distinguées sont d'origine normande ou française et que notre culture de six siècles au moins est en grande partie française et anglaise. Ainsi notre langue séculaire, c'est la langue commune de cette race, c'est l'anglais pur et simple. C'est la langue que parlent les Anglais du nord et les Anglais du midi, avec cette seule différence que les Ecossais et les Anglais du nord la prononcent un peu plus distinctement que les Anglais du midi.

Mais il existe, n'est-ce pas, un certain accent écossais, dont l'imitation serait à craindre ? Oui. Il existe dans toutes les provinces d'Ecosse et d'Angleterre, parmi les classes moins instruites, bien entendu, un accent ou un dialecte plus ou moins provincial et de tous ces dialectes celui de Londres est le plus affreux. C'est à Edimbourg, au contraire, quoique ses bourgeois aient aussi leur accent particulier, que les étudiants étrangers auront le moins à craindre sous ce rapport. Voici pourquoi. « L'industrie » principale d'Edimbourg (à part les tribunaux, le gouvernement, quelques fabriques et brasseries et le petit commerce), c'est l'éducation. Parmi les 3000 étudiants de l'Université, il y a au moins 500 Anglais. Il y a beaucoup de ces derniers aussi dans les collèges de médecine et dans une foule d'autres écoles de toutes espèces. A l'Université et ailleurs il y a bon nombre de professeurs de nationalité anglaise, tandis qu'il y a également beaucoup d'Ecossais qui ont étudié aux Universités anglaises et à l'étranger. De même dans le monde on rencontre souvent des officiers et des employés, soit en fonction, soit en

retraite, ainsi que des négociants, des rentiers, des voyageurs méridionaux. Ainsi à l'Université, dans les collèges, dans les écoles, dans la société, les étudiants ne risquent que rarement d'entendre un mauvais anglais.

Si par hasard quelqu'un de vos lecteurs me soupçonne de vouloir faire une réclame pour ma patrie et surtout pour Edimbourg et mon Université, je n'ai guère besoin de lui affirmer mon désintéressement, car il ne s'agit nullement des intérêts matériels ou pécuniaires. Je tiens seulement à faire observer aux étudiants français, désireux d'apprendre l'anglais, qu'ils ne seront nulle part mieux qu'à Edimbourg. Ils y seront toujours les bienvenus et ils y mèneront une vie tranquille, médiocrement gaie, mais peu coûteuse.

Edimbourg offre donc aux étudiants français un bon accueil et un enseignement solide, soit en anglais, soit en d'autres matières, tandis que son Université, comme les autres Universités écossaises, admet sans façon, moyennant une inscription modique, tout le monde à ses cours.

Quant aux étudiants écossais qui font un séjour en France, soit aux Universités, soit dans les écoles normales, ce sont d'ordinaire nos étudiants d'élite, qui sont parfaitement capables, le cas échéant, d'enseigner leur langue maternelle, et d'autant plus capables que le niveau de l'instruction publique en Ecosse est plus élevé qu'en Angleterre.

Plus tard, en rentrant chez eux, ces jeunes gens parlent toujours avec reconnaissance et enthousiasme de la charmante réception que leur avait accordée la belle France. Leur séjour a été pour eux un bienfait inestimable et a fait, pour ainsi dire, le couronnement de leur éducation. Avant tout ils ont perdu beaucoup de vieux préjugés et à l'avenir ils seront les champions vigoureux de la paix et de la bonne volonté parmi les nations.

Veuillez donc rappeler, je vous en prie, l'histoire glorieuse des deux nations, leur alliance et leur amitié séculaires, les circonstances actuelles, et ne pas laisser tomber dans l'oubli, à cause de préjugés mal fondés, vos admirateurs et vos amis fidèles de ce petit coin du monde.

Agréez, Monsieur le Rédacteur et cher Collègue, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

Votre bien dévoué

J. Kirkpatrick,
Professeur d'histoire à l'Université d'Edimbourg.

LA CHIMIE INDUSTRIELLE

A L'UNIVERSITÉ DE BESANÇON

Il y aura bientôt six ans que l'enseignement de la chimie industrielle a été inauguré à l'Université de Besançon. Après ce laps de temps, il peut paraître intéressant d'examiner son état actuel et les résultats déjà obtenus.

Peu à peu le cours primitif s'est développé et une véritable école de chimie industrielle s'est formée avec ses trois années distinctes et des examens de passage d'une année à l'autre.

Le cours de chimie industrielle avait à l'origine beaucoup d'auditeurs libres, mais au fur et à mesure que les véritables étudiants sont venus, le niveau du cours s'est élevé et en conséquence le nombre des auditeurs libres a diminué peu à peu et bientôt il n'y en a plus eu aucun.

Les étudiants en chimie industrielle suivent en même temps les cours de chimie générale et de minéralogie, de telle sorte que ceux qui sont bacheliers (et ils le sont pour ainsi dire tous) peuvent être licenciés à la fin de leur deuxième année d'études ; de cette manière ils peuvent passer leur troisième année soit à l'étranger, soit à Besançon. N'ayant plus ni cours à suivre, ni souci d'examens futurs, ils peuvent se consacrer uniquement au laboratoire et faire œuvre utile.

Les heures qu'ils passent au laboratoire sont de 24 par semaine pour les deux premières années et de 33 pour la troisième.

Voici comment ils étaient répartis au 1er janvier dernier : 10 en première année, 10 en deuxième et 6 en troisième ; un autre de troisième année était à l'étranger.

Je ne pouvais en prendre davantage faute de place, et encore étaient-ils trop serrés.

Ils viennent d'un peu partout : des établissements universitaires comme des établissements libres. Malgré leurs origines différentes, ils s'entendent très bien : ils forment une véritable famille que rien ne vient troubler.

L'opinion publique, à quelque parti qu'elle appartienne, nous est favorable.

L'année dernière nous avons eu besoin d'une somme de 600 francs pour effectuer un voyage d'études dans le midi de la France, quelques élèves peu fortunés ne pouvaient subvenir aux frais de ce voyage. Tous ceux auxquels nous nous sommes adressés nous ont répondu favorablement et nous aurions recueilli certainement des fonds en plus grande quantité si nous en avions eu besoin.

Comme je viens d'en parler, nous faisons chaque année des voyages d'études ; cette année nous sommes allés à Fraisans (Jura) au Creusot, à Mulhouse, à Bâle et à Lœrrach (Grand-Duché de Bade). La relation de nos voyages, qui n'était autre que le rapport que j'avais adressé à M. le Recteur, a paru dans la *Revue générale de chimie pure et appliquée*.

M. le Ministre a bien voulu me faire savoir officiellement qu'il avait trouvé mon rapport intéressant.

Jusqu'à présent mes élèves ont trouvé facilement à se placer, soit dans l'industrie, soit dans les laboratoires. Je crois actuellement pouvoir assurer qu'un jeune homme intelligent et actif trouvera facilement une position en sortant de chez nous. Je ne garde du reste que ceux qui me paraissent avoir les qualités nécessaires pour faire de bons industriels ; les examens de passage me permettent facilement l'élimination et souvent même je n'ai pas besoin d'aller jusque-là : un simple conseil suffit.

Je terminerai en disant que l'un de nos anciens élèves, un de la première heure, entre au mois d'octobre dans une usine de produits chimiques comme Directeur avec dix mille francs d'appointements ; il sera en outre logé et intéressé dans les bénéfices.

Besançon, septembre 1902.

P. Genvresse,

Professeur de chimie industrielle et agricole
à l'Université de Besançon.

LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DU DROIT

ET

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE DE LA JEUNESSE (1)

Messieurs,

Le sujet que j'ai la hardiesse d'aborder devant vous, et pour lequel j'ai préféré la publicité discrète et restreinte de vos séances de travail, est d'une difficulté très grande ; il touche à des problèmes et à des réalités d'une délicatesse infinie. Il doit nous forcer à prendre parti sur le rôle du professeur, en même temps qu'il nous amènera à rechercher la répercussion forcée de notre enseignement sur l'esprit, je dirais volontiers sur l'âme, de nos étudiants. Ce sont des questions très hautes ; mais elles sont actuellement posées, nous ne pouvons plus en différer la réponse.

Si j'avais l'honneur, Messieurs, d'enseigner l'histoire ou la philosophie, vous me concéderiez facilement que les matières dont j'aurais à entretenir mon auditoire, que la façon même dont j'en parlerais, auraient une influence incontestable sur l'esprit de mes auditeurs, et vous avoueriez sans doute qu'en pareil domaine la neutralité n'est pas possible.

Mais peut-être ne seriez-vous pas sans éprouver quelque étonnement, au contraire, à me voir revendiquer la même mission, ou même évoquer les mêmes dangers, si l'on doit y voir quelque danger, pour l'enseignement des sciences juridiques.

Car, remarquez bien que je n'ai pas la prétention d'envisager la question au point de vue des sciences économiques, politiques et sociales. Je me ferais la partie trop belle. Je me restreindrai au domaine classique du pur droit civil, pour prendre le type le mieux défini des sciences de droit privé.

Et j'entends, ou je crois entendre, vos premiers accents de surprise :

« Comment! Le droit civil, dont tout l'objet est d'interpréter des textes, et dont toute la mission est de former des avoués, des notaires, des avocats ou des juges, le droit civil aurait la prétention de soulever des problèmes sociaux, de troubler les consciences, d'inquiéter les esprits !

« Mais, nous qui avons fait notre droit, nous n'avons jamais assisté,

(1) Communication faite au Congrès d'Economie sociale de 1902 (séance du 11 juin 1902. Séance du matin).

sous prétexte de droit civil, à la moindre question troublante. Nous nous rappelons, sans doute, quelques vieilles controverses pour lesquelles on se renvoyait les textes d'un système à l'autre, sans que nous eussions jamais vu quel lien de pareils exercices pouvaient avoir avec la conscience, avec la philosophie ou avec nos convictions sociales.

« Est-ce que, par hasard, il n'en serait plus ainsi dans les Facultés de droit ? »

Et vous ajoutez, sans doute, que, si cette quiétude d'esprit devait jamais faire place chez nous à d'autres préoccupations, ce serait éminemment dangereux, et que la bonne et tranquille maison que nous avons été jadis, maison rassurante et neutre au premier chef, doit, pour garder sa réputation, rester ce qu'elle a été, et ce que la font les sciences mêmes dont elle est le sanctuaire, une maison où l'on discute sur des textes, et non sur des idées pures.

Les textes sont l'objet du droit, les idées pures celui de la philosophie. Il importe de ne pas déplacer les rôles.

Rassurez-vous, Messieurs, nous ne prétendons pas mettre des idées, des idées d'idéologues, à la place des textes : Dieu nous en garde ! Mais nous avons la prétention, sous les textes, de voir les faits — je dis les faits et non les idées — et cela même est déjà toute une révolution.

*
* *

Toutefois, avant de vous expliquer ce qu'est déjà et ce que doit être cette révolution, laissez-moi dissiper un premier malentendu, qui porte sur le rôle même du professeur et sur le genre d'influence qu'il peut être appelé à exercer.

Lorsqu'envisageant l'influence possible d'un maitre, en matière d'histoire ou de philosophie, vous parlez de la répercussion forcée que son enseignement doit avoir sur les esprits, et lorsqu'au contraire, revenant à l'enseignement du droit, vous nous faites l'honneur, ou l'injure, de croire que pareil rôle ne nous est pas dévolu, vous exagérez à la fois et le danger que vous croyez apercevoir chez les uns et la confiance que vous accordez aux autres.

Ou plutôt, je crois, sans distinction d'objets ou de matières, qu'il y a une catégorie d'influence que le professeur ne doit pas exercer et ne doit pas chercher à exercer, si peu qu'il ait le respect de sa fonction et de son auditoire, tandis qu'il est une autre catégorie d'influence à laquelle il n'a pas le droit de se refuser, pour laquelle il est fait et sans laquelle il ne serait rien. Je m'explique sur cette distinction.

Ce que le professeur n'a pas le droit de faire, c'est d'exercer un apostolat d'idées. Le professeur, et je ne parle pas seulement pour le droit, mais pour toutes les sciences philosophiques et sociales, n'a pas qualité pour forcer l'entrée des consciences, pour prêcher des doctrines, et pour mettre au-dessus des procédés scientifiques dont il doit faire montre, les solutions qui ont ses préférences et les conclusions auxquelles il parvient.

Je dis qu'il ne le doit pas, parce que toute solution due à un procédé d'investigation scientifique reste subordonnée au bon emploi de la méthode, qu'elle participe de tous les doutes qui s'attachent à la libre

recherche individuelle et qu'en matière de sciences sociales surtout, nul ne peut se prétendre infaillible. Il y a donc un respect de la science en sa propre personne qui impose, sans parler du respect que l'on doit aux autres, une modération et une discrétion extrêmes dans l'affirmation des résultats.

Et, d'ailleurs, il n'y a pas à s'y méprendre. Je ne crois pas que l'esprit de nos étudiants soit suffisamment malléable pour accepter aujourd'hui des solutions toutes faites.

Si je prends, par exemple, les quelques rares questions du droit civil qui peuvent toucher à de véritables problèmes philosophiques ou religieux, celle du divorce entr'autres, je suis bien persuadé, quelle que soit la solution enseignée, que le point de vue final qui servira de conclusion au problème n'aura aucune influence sur l'ensemble des idées ou des convictions des auditeurs.

Si c'est là le point qui peut effrayer certains esprits, je crois que ces craintes portent à faux.

Mais, il y a une autre catégorie d'influence à laquelle le professeur, quel qu'il soit, n'a pas le droit de se soustraire, et à laquelle, d'ailleurs, il ne peut jamais se soustraire, qu'il le veuille ou non : c'est celle dérivant de ses méthodes scientifiques.

S'il ne doit pas donner comme vérités certaines, les vérités qu'il croit avoir trouvées, il ne lui est pas permis de n'avoir pas de méthode scientifique d'investigation et de découverte de la vérité ; et, s'il a une méthode, il n'est pas possible que cette méthode ne fasse pas une impression quelconque sur l'esprit de ses auditeurs.

Tout professeur ne vaut que par ses méthodes et très peu par ses résultats.

Les résultats sont l'œuvre du praticien ; la méthode est le but et l'œuvre du savant.

Et si les résultats n'exercent qu'une influence très secondaire, il n'y a rien de prenant et d'attirant au contraire, comme l'application d'une méthode scientifique, consciencieuse et sincère, à la recherche de la vérité.

Croyez-vous que ce qui ait si pleinement captivé les générations qu'avait séduites l'auteur de la *Vie de Jésus*, aient été les négations auxquelles il arrivait, plutôt que cette sorte de doute supérieur, de dilettantisme scientifique, qui opérait déjà lui-même comme un charme enveloppant, avant de se donner comme une méthode de haute critique historique ?

Et si l'œuvre de Taine a laissé parmi nous une trace si profonde, est-ce donc seulement pour nous avoir révélé, à côté de la décomposition de l'ancien régime, tout ce qu'il y eut d'anarchie dans le nouveau ? N'est-ce pas plutôt pour nous l'avoir montré par l'emploi d'une méthode positive et documentaire, tellement serrée que les résultats sociologiques s'en présentaient à chaque étape successive comme une donnée inéluctable ?

Or, cette méthode que vous ne pouvez refuser à aucun historien et à aucun philosophe, digne de ce nom, je ne sais pourquoi on néglige, je ne dis pas de la reconnaître, mais de lui accorder la moindre influence sociale, lorsqu'elle est employée par ceux qui manient les choses du droit.

Je vous montrerai tout à l'heure que toute méthode dans l'enseigne-

ment du droit a, quoi qu'on fasse, et qu'on le veuille ou non, une portée plus considérable qu'on ne l'a cru jusqu'ici ; mais je tiens à déclarer avant tout que cet empirisme ou cette indifférence des méthodes et de leur influence possible, n'est permis à aucun de nous, à moins de courir le risque de manquer au premier de nos devoirs, qui est l'éducation supérieure des esprits.

Et c'est ce point que je voudrais tout d'abord développer devant vous.

Je vous dirai ensuite, dans une seconde partie, comment, à mon sens, dans l'enseignement du droit, cette éducation doit se faire ; mais il me faut vous dire, avant tout, pourquoi je considère que cette éducation doit se faire, et comment elle est la première et la plus noble des fonctions qui nous incombent.

* * *

Il est possible, Messieurs, que le but de l'enseignement secondaire soit de meubler de jeunes intelligences encore neuves de résultats scientifiques considérés comme indispensables pour la conduite de la vie, pour le choix d'une carrière et l'apprentissage d'une fonction.

Certains ont cru que l'enseignement supérieur n'avait guère qu'un rôle analogue avec la spécialisation en plus. On a osé le dire surtout du droit, ou peut-être aussi de la médecine, parce qu'il s'agissait là d'apprendre les éléments nécessaires à la pratique d'une profession et que le plus haut idéal que l'on pût se proposer était de mettre à même de remplir plus tard avec talent et profit la carrière professionnelle à laquelle donneront accès les diplômes conquis à l'Université.

Je ne sais pas de conception plus fausse du rôle des Universités ; et à supposer que sa réalisation soit possible, ce qui n'est pas, je n'en sais pas, au moins pour ce qui est de l'enseignement du droit, le seul dont j'aie à m'occuper, qui soit plus dangereuse et plus décourageante.

Comment, voici des jeunes gens qui nous viennent à l'âge où la curiosité scientifique s'éveille, où la recherche d'un idéal de vie s'impose, où toute la complexité des problèmes sociaux se dresse devant l'esprit, et vous voudriez qu'offrant pour toute pâture à ces intelligences avides de vérité des disputes de casuistes, nous les laissions chercher la réponse aux doutes qui les agitent à travers des discussions d'estaminet ou des polémiques de journaux, sans essayer d'une direction qui les soustraie aux dangers de ces influences passionnées et purement oratoires, et sans les orienter vers la seule voie qui puisse conduire à la vérité, celle des recherches positives, expérimentales et impartiales ?

Demandez à l'Angleterre, demandez à l'Allemagne, ce qu'a été pour elles, et ce qu'est encore chez elles, le rôle des Universités, je ne dis pas de l'Université — car il n'y a qu'en France que l'on a pu concevoir l'idée purement politique d'une Université unique, centralisée et hiérarchisée. — Je n'ai rien à vous apprendre sous ce rapport : vous savez aussi bien que moi quel est l'idéal anglais. Cherche-t-on à Oxford, par exemple, à faire un bon *Lawer* ou un excellent praticien ? On sait très bien que ce n'est pas en prenant des notes à un cours magistral que l'on apprendra le maniement des affaires. Quelle que soit la partie à laquelle se consacre

un *Oxfordman*, qu'il étudie le grec ou la philosophie, l'histoire constitutionnelle de son pays, ou l'évolution juridique du droit anglais, ce que l'Université cherche à faire de lui, c'est un bon et parfait *Gentleman*.

Et de même, les Universités allemandes, qu'il s'agisse de Berlin, de Leipzig, de Heidelberg, de Göttingue, de Bonn, et de tant d'autres, font beaucoup moins des avocats ou des juges, ce qui ne s'apprend que par la pratique, par voie de stage chez les hommes d'affaires, qu'elles ne font des hommes de science, armés des bonnes méthodes pour la pratique de la vie.

Et quand je dis, Messieurs, que le rôle de l'Université est, avant tout, de fournir une méthode, je n'entends pas seulement faire allusion par là aux méthodes de technique professionnelle ; car la science a beau être localisée dans quelques compartiments distincts, il n'y a pas de sciences particulières qui ne touchent à la science universelle ; et, en dépit de la spécialité des méthodes, il n'y a pas de techniques particulières qui ne touchent aux procédés généraux d'investigation pour parvenir à la connaissance de la vérité dans tous les ordres d'idées.

Et cela est vrai du droit plus encore que de toute autre science ; car la science du droit suppose connues toutes les autres.

Je me rappellerai toujours l'étonnement que me causa, au début de mes études juridiques, la parole profonde d'un de mes aînés (1), qui était alors étudiant en doctorat, élève d'un maître que, plus que tout autre, j'ai quelque droit de vénérer, M. Bufnoir, et qui me disait, à ma stupéfaction première : « Quelle étude difficile que le droit ! Il suppose la science universelle ».

Jamais parole ne fut plus vraie ; et aucune parole ne saurait mieux faire ressortir le caractère des méthodes du maître qui savait former de tels élèves.

Au premier abord, j'étais incapable de comprendre.

Par le peu que j'avais déjà conçu des études de droit, je m'imaginais qu'un peu de logique devait suffire à tout ; je ne connaissais encore de la science juridique que quelques manuels où s'étalaient à l'envi de longues querelles de mots, dans lesquels, tout au moins, je n'avais guère vu que cela, et d'où j'avais rapporté, avec une déception profonde, un mépris souverain pour cette science de légistes.

Et moi-même, lorsque j'en arrivai à mon doctorat, et que je recommençai à nouveau — je veux dire sur nouveaux frais — toutes mes études de droit, sous la direction du même Maître que celui qui avait servi de guide à mon aîné, je compris alors la parole qui m'avait tant étonné, je vis les horizons s'élargir, les querelles de mots faire place à des conflits d'idées, la vie apparaître derrière le réseau de moins en moins serré des textes, et, sous le couvert des raisonnements de procureurs, se dresser vraiment la science universelle.

C'est que, déjà, nous ne nous contentions plus d'une solution purement en harmonie avec la logique d'un raisonnement ; nous voulions qu'elle fût d'accord avec l'équité. Et comme l'équité ne peut pas s'apprécier seulement en ne tenant compte que des droits individuels, et qu'elle n'est l'équité au sens social du mot qu'à la condition de donner satisfac-

(1) Je ne vois pas pourquoi je ne lui rendrais pas publiquement hommage; c'était M. Marcel Rougé, actuellement avocat à la Cour d'appel de Dijon, ancien bâtonnier.

tion aux besoins généraux et aux intérêts d'ensemble de la collectivité, pour apprécier une solution de droit, ce sont tous les faits économiques qu'il fallait connaître, toute la répercussion des institutions privées, les unes par rapport aux autres, qu'il fallait pressentir; et je vous en donne quelques exemples. Tout le mouvement industriel de notre époque aboutit à des postulats juridiques ; c'est l'électricité qui emprunte comme procédé de création la force des chutes d'eau, et, pour utiliser cette force nouvelle, c'est un conflit de droits qui s'élève entre les légitimes revendications de l'industrie nationale et les prétentions rivales des propriétaires riverains. L'électricité ainsi créée, il faut la transporter à distance; elle demande, pour le support des fils qui la conduisent, l'appui de nos maisons; et ce sont les propriétaires de maisons qui s'alarment. Ailleurs, c'est le contrat de travail qui se transforme sous la pression des vastes mouvements produits par les grèves et régularisés sous l'action des syndicats. Pour résoudre de pareils problèmes, suffit-il de connaître la théorie de la propriété, ou celle des contrats ? Il faut avoir la science de l'ingénieur, la documentation économique d'un industriel et toutes les connaissances indispensables pour régler les conflits qui s'élèvent entre le capital et le travail : n'est-ce pas toucher par là à la science universelle ?

Vous me direz, sans doute, que je confonds ici la compétence exigée du législateur avec celle réclamée du jurisconsulte. Pour faire une loi, il faut pouvoir en apprécier par avance tous les résultats économiques et sociaux; pour l'appliquer il suffit, dit-on, de la bien connaître.

Mais c'est précisément cette distinction que nous n'admettons plus; et à supposer qu'elle doive s'appliquer encore lorsqu'il s'agit du juge, réduit, comme par le passé, au rôle d'interprète plus ou moins mécanique d'un texte abstrait, il y a longtemps qu'il n'en est plus de même de celui qui enseigne et qui se considère comme ayant mission avant tout de juger la loi d'après ses résultats et de l'apprécier, non pas seulement par des procédés de pure logique juridique, mais surtout par des constatations expérimentales, prises dans la réalité des faits.

Quoi qu'il en soit de ces méthodes nouvelles sur lesquelles je vais revenir, ce que j'ai voulu établir jusqu'ici, et je me résume, c'est que le professeur qui enseigne le droit a pour mission capitale d'avoir une méthode et de l'appliquer ; et j'ai ajouté que cette méthode était moins un procédé de formation professionnelle et technique qu'un mode de formation générale, destiné à discipliner l'esprit et à lui donner un tour spécial qui lui serve dans tout le reste de sa vie.

Je tiens maintenant à terminer cette première partie par une constatation plus décisive encore, que je vous ai déjà laissé pressentir. C'est que même si le professeur refusait de s'élever au niveau d'un pareil rôle, malgré lui cette influence générale se réaliserait encore et s'exercerait par rapport à la formation totale des esprits ; et elle se réaliserait par une sorte d'empirisme dépourvu de direction consciente et voulue, livré par conséquent à tous les hasards de ce qui est inorganique et inorganisé.

Je n'en veux qu'une preuve à l'appui.

Pendant longtemps, l'on se contenta, dans l'enseignement du droit, de l'idéal un peu terre à terre des méthodes de logique pure. On partait de l'idée très simple, mais très fausse, que la loi étant l'expression d'une volonté collective, la volonté du législateur, il suffisait, pour l'appliquer, d'une recherche de volonté et qu'il n'y avait pour cela qu'à utiliser les

procédés de logique déductive qui servent à toute interprétation de volonté.

Le juriste élevé à cette école ne s'embarrassait ni d'histoire, ni d'économie politique, ni de droit comparé : un texte, les travaux préparatoires du texte, un bon syllogisme destiné à adapter le texte à l'espèce, et tout le mécanisme des procédés d'investigation juridique était prêt à fonctionner ; il n'en fallait pas plus.

Croyez-vous que de pareilles méthodes, précisément parce qu'elles avaient la prétention de laisser de côté toute mission éducatrice, n'ont pas pesé lourdement sur la formation des esprits, sur la conception que les générations qui nous ont précédés se sont faite de la loi et de la légalité, sur l'intelligence surtout qu'elles ont eue de leur devoir social et de la fonction sociale de l'individu ?

Vous sentez bien, en effet, que, quoi qu'on en dise, cette méthode prétendue classique, ou plutôt cette absence de méthode, n'est pas autre chose que l'application dans le domaine du droit individuel de la pure et néfaste théorie du *Contrat social*, telle que Rousseau l'a proposée chez nous.

A la base, l'idée d'un droit individuel absolu, l'individu s'identifiant avec l'idée de souveraineté, et n'ayant à obéir qu'au pacte consenti en son nom par la majorité, de telle sorte que, la loi n'ayant à l'obliger que dans la mesure du consentement donné de part et d'autre, c'est cette recherche de la volonté légale, puisqu'elle n'est autre qu'une volonté contractuelle, qui domine toute l'interprétation législative. Qu'importent à côté de cela les résultats de la loi au point de vue moral, économique et social ? Qu'avons-nous à nous en occuper ?

Une seule chose importe : c'est de savoir ce qu'ont entendu sacrifier de leur droit subjectif absolu ces petites souverainetés individuelles dont l'ensemble constitue la nation.

Et après cela vienne le déluge, s'il le faut ! La souveraineté individuelle est sauve, le pacte social est respecté.

Voilà toutes les théories philosophiques, historiques et sociales, implicitement contenues dans cet apriorisme des méthodes syllogistiques, dans cette prétendue prétention à la neutralité économique et philosophique.

Il n'y a de neutralité nulle part, il faut avoir le courage de le reconnaître.

Et, de même que, dans un enseignement philosophique où l'on n'oserait plus parler de Dieu, vous en concluriez, avec raison, qu'il en résulte, non pas un procédé de neutralité, mais un procédé de négation, de même dans un enseignement juridique où il n'est pas question des résultats moraux, économiques et sociaux de la loi, l'impression qui s'en dégage pour les esprits ne sera pas, croyez-le bien, l'indépendance et le parallélisme des disciplines, mais l'opposition des doctrines ; entre la loi et l'équité, le droit et l'économie sociale, il y aura, non pas des directions qui s'ignorent, mais des antagonismes latents qui se formuleront dans l'esprit ; et je ne sais rien de plus contraire à la morale, de moins propre à inspirer le respect de la loi et de plus apte à créer le scepticisme général en matière sociale. Nous en savons quelque chose.

Qui donc oserait dire encore que de pareilles méthodes, par cela surtout qu'elles ont abdiqué leur devoir d'éducation intellectuelle, n'ont pas eu, de toutes les influences éducatrices, les plus mauvaises et les plus persistantes ? Elles ont contribué à créer entre les convictions sociales et

les convictions morales, cette séparation étrange qui a inspiré chez nous le dédain de la loi et quelquefois même jusqu'au dédain du droit et de la justice. Je ne sais rien de plus funeste que de pareilles disciplines.

Mais, quelle que soit mon opinion personnelle à cet égard, et je m'excuse presque de l'avoir si nettement formulée, tout ce que j'ai voulu essayer d'établir, c'est que la neutralité des méthodes n'existait pas, dans l'enseignement du droit pas plus qu'ailleurs, et que, quoi qu'on fasse, du moment que l'on fait de la science sociale, on fait de l'éducation intellectuelle, on part d'une conception initiale de la vie, exprimée ou latente, et on en déduit des applications concordantes en matière juridique.

Tout enseignement supérieur, même s'il entend abdiquer sa fonction sociale, contribue à faire l'éducation intellectuelle, scientifique et morale, des générations auxquelles il s'adresse : c'est l'honneur, comme la responsabilité redoutable, du professorat ; nous ne pouvons nous y soustraire.

∴

Et maintenant, puisque forcément nous participons à l'éducation de la jeunesse qui nous écoute, comment, sur le terrain de la science juridique, ferons-nous cette éducation ? C'est la seconde partie de cette communication.

Remarquez que je ne dis pas : « Comment devons-nous la faire ? » Car je ne crois pas qu'il y ait une méthode unique, participant de l'idéal absolu, qui, une fois trouvée, devra persister à tout jamais. Les sciences sociales ne jouissent pas, comme les sciences mathématiques, du privilège de pouvoir aspirer à une méthode scientifique définitive ; leurs méthodes participent forcément de la relativité des besoins sociaux qui se font jour à une époque donnée.

Ce que je vais vous décrire ce sont simplement les méthodes qui tendent à s'établir dans notre enseignement.

Je ne les juge pas, je ne les apprécie pas. Je les constate simplement et je vais essayer d'en dégager la portée éducatrice, ainsi que la valeur de formation morale qu'elles renferment.

Ce qui caractérise les méthodes d'élargissement, et je dirais volontiers d'assouplissement, qui s'introduisent de plus en plus dans notre enseignement, ce sont les trois idées suivantes que je tiens à résumer en quelques brèves formules préliminaires, avant de vous en fournir le développement.

La première a trait aux procédés d'observation, qui tendent à mettre de plus en plus l'interprétation du droit en contact avec les réalités de la vie et par suite à rétablir la concordance entre la théorie et la pratique, de telle sorte qu'il ne soit plus permis à personne de se désintéresser des résultats de fait d'une doctrine ou d'une solution juridiques. Elle aura pour effet de substituer au scepticisme de la méthode dogmatique le sens de la responsabilité scientifique et morale qui dérive de la méthode sociologique.

La seconde se réfère à cette constatation de plus en plus généralisée qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'isoler le droit individuel de l'ensemble des relations sociales et encore moins de l'étudier sans tenir compte

des sacrifices que lui impose l'harmonie générale des institutions préétablies ; à l'idée de responsabilité sociale s'adjoindra celle de la solidarité sociale.

Et enfin la troisième, qui n'est que le corrollaire des méthodes historiques qui depuis longtemps ont de haute lutte conquis le terrain, vise le principe d'évolution comparative du droit, dont il est impossible de ne pas faire sa très large part, même en matière d'interprétation ; de telle sorte que quiconque est appelé à développer dans ses conséquences concrètes une disposition de droit positif doit avoir conscience du devoir qui lui incombe de concourir au progrès du droit et à la construction juridique de l'avenir. C'est l'idée de progrès venant s'ajouter aux deux autres, dans le sens d'un concours individuel de chacun, praticien et théoricien, à la marche progressive et unificatrice du droit.

Responsabilité, solidarité et progrès juridiques, telles sont les trois idées autour desquelles doit se faire l'éducation des esprits par l'intermédiaire des méthodes scientifiques d'enseignement.

Je vous demande, Messieurs, de vouloir bien me suivre dans le développement très court que je vais avoir à vous exposer de ces trois idées principales.

*
* *

La première sera d'ailleurs le point de départ des deux autres. C'est d'elle que tout découle.

Je n'ai pas la prétention de résumer devant vous le livre magistral de mon ami M Gény sur les méthodes d'interprétation. Tout le monde aujourd'hui le connait plus ou moins. Qu'on l'approuve ou qu'on le combatte, qu'on l'accepte intégralement ou qu'on n'en prenne que quelques idées particulières, il y a certains points qu'il a mis en lumière d'une façon définitive et qui sont plus ou moins acquis et déjà réalisés.

L'idée, par trop sommaire, que le texte suffit à tout et qu'en brodant sur les textes, d'analogie en analogie, ou de syllogisme en syllogisme, on peut faire rentrer dans le cadre du droit positif, prévu et voulu par le législateur, toutes les espèces présentes et futures que la vie pourra faire surgir, est une fiction désormais percée à jour et que personnne, j'imagine, ne défend plus.

Qu'elle soit acceptable pendant le premier quart de siècle qui suit un travail de codification, la chose est, non seulement excusable, mais presque nécessaire, si l'on veut fonder sur la législation qui vient de se construire de solides traditions juridiques. D'autre part, tant que l'état économique et social qui a inspiré un Code ne s'est pas sensiblement modifié, il est difficile d'attribuer au législateur la responsabilité de trop grosses lacunes.

Mais, lorsqu'un siècle a passé sur un Code, et que, dans le milieu social, politique et économique, tout s'est modifié, état des fortunes et des mœurs, conceptions sociales et jusqu'aux conceptions morales, que l'industrie s'est renouvelée d'une façon intégrale et qu'elle a fait se renouveler la face du monde, qui donc oserait prétendre que la façon dont se présente le moindre des problèmes juridiques, pour chacune des espèces qui le fasse surgir, concorde encore, de près ou de loin, avec les prévi-

sions du législateur? L'interprète se trouve placé en face de ce dilemme, ou bien comprendre la loi comme on l'aurait comprise il y a un siècle, en reculant d'un monde, ce qui ne serait pas seulement ridicule, mais matériellement impossible, ou bien adapter une loi ancienne aux nécessités présentes, en se laissant guider par l'évolution des faits, sous la seule réserve de conserver l'harmonie d'ensemble du droit positif.

Ce dernier procédé s'impose de plus en plus; et il y a longtemps que la jurisprudence l'emploie, sans trop oser le dire, et surtout sans le formuler en système.

L'interprète, qui prétend soumettre le droit aux méthodes scientifiques, a le devoir de faire ce que la jurisprudence hésite à faire; c'est à lui de formuler le système d'interprétation dont la jurisprudence lui fournit les bases. A lui de sortir de l'empirisme et des fictions jurisprudentielles, pour libérer la jurisprudence elle-même de ses hésitations et de ses atermoiements. C'est ce que M. Gény a essayé de faire.

Ce qui est certain, sans que je veuille reprendre plus à fond la discussion, c'est que là où le texte n'impose pas une solution formelle, l'interprétation doit se laisser guider par les nécessités de fait et par les postulats qui résultent des lois sociologiques ou économiques, dans la mesure où ces résultats de constatation objective peuvent s'adapter à l'ensemble du droit positif et s'harmoniser avec lui.

Et, lorsque je parle de lois sociologiques et économiques, vous entendez bien que je ne prétends pas faire allusion par là à des lois de caractère absolu, à la façon des lois physiques. Je n'ignore pas que l'économie politique, depuis la fondation de l'école historique, est enfin revenue de cette erreur, et que, si la sociologie, comme toute science qui débute, a peut-être la naïveté de s'engager dans la même voie des constructions abstraites, ce n'est là qu'un procédé provisoire, qui déjà commence à s'atténuer. Toutes les sciences sociales reposent sur un premier fondement, qui est celui de la psychologie individuelle, laquelle est essentiellement réfractaire aux prévisions mathématiques des lois de caractère absolu. Je veux bien qu'il résulte de toute collectivité une psychologie sociale qui n'est pas la juxtaposition exacte ou l'addition seulement des psychologies individuelles. Je veux bien qu'il ressorte de la mise en commun des unités psychologiques un résultat d'essence psychologique que rien n'aurait pu faire pressentir à ne voir que les individualités elles-mêmes et qui constitue cette réalité sociale que l'on a quelquefois appelée l'âme des foules. Cette unité psychologique, pour être différente de la somme des psychologies individuelles, n'en varie pas moins d'après les changements qui se produisent dans les mentalités individuelles et les tempéraments individuels de chacun. Il est donc impossible de parler, en cette matière, de lois absolues et immuables. Mais il n'en existe pas moins, à chaque époque donnée, une prédominance de tel ou tel facteur essentiel de la psychologie sociale qui, tant qu'il prédomine, devient la loi directrice du mouvement social, pris dans son activité contingente, et que l'on ne saurait heurter de front sans se mettre en dehors de la vie sociale elle-même et sans créer un élément inassimilable au point de vue de l'organisme social. C'est à ce point de vue qu'il est vrai de parler de lois sociales et de lois économiques dont le droit a le devoir de tenir compte, s'il veut rester un élément de vie sociale, au lieu de n'être qu'un idéal individuel, abstrait et syllogistique.

L'étude des faits,la constatation des phénomènes économiques et industriels, n'est donc pas seulement nécessaire comme jadis pour la critique de la loi, et pour en préparer la réforme. Ces procédés empruntés à la méthode expérimentale sont aujourd'hui l'inspiration vivante de l'interprétation juridique.

Il y a longtemps que le juge, sans oser le dire, se laissait impressionner par les lois inéluctables des nécessités économiques, et vous savez maintenant ce que j'entends par là. Seulement, il dissimulait cette orientation extérieure aux textes sous le couvert d'une logique plus ou moins formelle, appliquée aux textes. C'est à ces procédés de raisonnements fictifs que nous devons les grandes théories jurisprudentielles sur la dot mobilière, sur les assurances sur la vie, sur le mandat domestique de la femme mariée, sur les atténuations apportées en vertu de l'article 1382 au principe de l'article 340 qui prohibe la recherche de la paternité, et tant d'autres que je pourrais citer.

Aujourd'hui, nous voyons des jurisconsultes, et des plus éminents, M. Thaller, par exemple, affirmer que l'on peut soutenir en doctrine, et appuyer sur un raisonnement de texte, le droit pour la femme mariée sous le régime de communauté de se réserver l'administration et la disposition de ses gains et salaires.

Et il y a longtemps que la jurisprudence, en dépit du principe d'après lequel les époux ne peuvent se constituer des propres à volonté, réserve à la femme en qualité de propre le capital d'une assurance sur la vie, contractée pendant le mariage.

Dernièrement, un arrêt de la Cour de Paris (1) lui réservait propre le droit de propriété littéraire. Je sais bien que sur ce point la Cour suprême n'a pas dit son dernier mot et que tout porte à croire qu'elle n'osera pas, au moins pour cette fois, consacrer les hardiesses de la Cour de Paris (2). Mais ce qu'elle n'aura pas osé aujourd'hui, elle l'osera demain. Et même, si l'on peut croire qu'elle soit dans la vérité d'aujourd'hui en disant non actuellement, nous pouvons affirmer surtout qu'elle sera dans la vérité de demain le jour où elle dira oui. Et cependant les textes n'auront pas changé ; mais le sens des textes et leur valeur juridique auront évolué sous le coup des nécessités pratiques.

Vous voyez donc bien que le sens de la réalité, c'est-à-dire la pure méthode d'observation, est indispensable aujourd'hui, non pas seulement pour faire la critique de la loi, mais pour marquer les étapes de son évolution interprétative.

Pour être de bons jurisconsultes, il ne suffit plus d'être logiques, il faut avoir une logique qui s'assouplisse aux faits; c'est-à-dire une technique juridique qui emprunte aux faits ses postulats supérieurs.

Nous ne récusons pas la logique, car le droit ne peut se passer de logique. La logique a une fonction sociale bien autrement importante que celle que lui attribuait jadis la scolastique comme procédé de découverte de la vérité. La logique n'est pas un procédé d'investigation scientifique ; elle ne découvre rien ; elle démontre, mais ne trouve pas, et cela est vrai de toutes les sciences, même de la métaphysique et de la

(1) Paris, 1er février 1900 (Sirey, 1900. 2. 121).

(2) Ces prévisions ont été réalisées et la Cour de cassation, par un arrêt en date du 25 juin 1902, a cassé l'arrêt de la Cour de Paris (Voir le journal *Le Droit*, du 11 juillet 1902).

théologie. Seulement, elle donne à l'esprit la conviction momentanée dont il a besoin, comme base de certitude, pour agir. Sans logique, pas d'action possible ; et l'homme, l'homme social surtout, est fait pour agir. Avant d'être fait pour la vérité, il est fait pour l'action. Voilà pourquoi, si nous disons beaucoup de mal de la logique comme instrument de découverte de la vérité, nous ne saurions en dire assez de bien comme base psychologique de l'action sociale, comme principe d'ordre social : et le droit n'est pas autre chose. Seulement, toute logique implique certains postulats qui servent de points de départ à ses déductions.

L'ancienne école demandait ces postulats essentiels à l'harmonie des textes eux-mêmes ; nous les demanderons à l'expérience de la vie, en adaptant les données supérieures qu'imposent les textes aux données bien autrement impératives qu'imposent les nécessités de la vie pratique.

*
* *

Et j'ai dit, par avance, Messieurs, que cet appoint fourni à l'interprétation juridique par l'observation des faits donnera enfin aux esprits que nous essayons de former le sens de la responsabilité sociale, qui doit être le fondement même de toutes les relations juridiques.

Au lieu de ce désintéressement superbe que l'on nous enseignait jadis par rapport aux exigences de l'équité ou par rapport aux résultats des lois sociologiques les mieux définies, nous apprendrons aux jeunes gens qui nous écoutent qu'ils n'ont pas le droit, lorsqu'ils ont à solutionner un problème juridique, d'ignorer les répercussions morales, pratiques et sociales qui peuvent se trouver en jeu.

Bien entendu, si la loi est formelle et qu'elle soit mauvaise, nous ne leur dirons pas que l'interprète peut s'élever au-dessus de la loi : ce serait de l'anarchie sociale. Mais, si la loi est douteuse, et que, entre deux solutions douteuses, l'une conduise à des résultats néfastes, alors que l'autre serait d'accord avec les exigences de l'équité et de la pratique, nous dirons ouvertement que la conscience des résultats auxquels on s'expose est désormais un facteur légal de l'interprétation juridique.

Nous admettons encore le *Dura lex sed lex* : car la loi est la loi. Mais là où la loi est muette ou indécise, et surtout là où, à la place de la loi écrite, il faut substituer le *jus* de la doctrine et des tribunaux, nous dénierons la qualité de droit à tout *summum jus* qui risquerait d'être une *summa injuria*.

Et maintenant, si vous me demandez, Messieurs, puisque j'ai admis que la vérité juridique de demain ne serait plus la vérité juridique d'aujourd'hui, encore que les textes restent les mêmes, à quoi l'on reconnaîtra que la solution d'hier doit céder devant la solution d'aujourd'hui, c'est en cela, vous répondrais-je, que doit consister vraiment l'esprit juridique, cet esprit juridique dont les plus grands jurisconsultes, à commencer par les Romains qui sont nos maîtres, ont toujours fait un esprit, non pas de pure logique, mais d'élégance et de finesse. Ces deux mots nous viennent d'eux, *Elegantia* et *Subtilitas !* Nous dirions peut-être aujourd'hui un esprit d'opportunité historique, je préfère dire un esprit de conscience historique ; car ce qu'il faut interroger, je dirai presque ce qu'il faut tâter, c'est la conscience morale du peuple. Là seulement se

trouve la couche profonde au sein de laquelle les idées de justice se formulent en principes de droit ; et les principes ainsi formulés, le juge et l'interprète n'ont plus qu'à les reconnaître en inclinant vers leur application positive l'orientation pratique de la loi écrite.

Ce sens de la responsabilité sociale que nous voulons inspirer à la jeunesse de nos écoles sera donc le corollaire d'un principe qui lui est supérieur encore, celui du respect absolu de la loi, tant que le juge, seul arbitre de l'évolution légale, n'aura pas incliné le texte dont il est, non pas le gardien farouche, mais l'interprète intelligent, dans le sens des postulats nouveaux d'équité et de justice.

*
* *

J'ai ajouté en second lieu, Messieurs, qu'il n'est plus permis aujourd'hui d'étudier le droit individuel à l'état isolé ; car, à supposer que l'on fût encore dans la logique d'un raisonnement unilatéral, on s'exposerait à ne pas voir les à-côté du droit et ses relations forcées avec l'ensemble de l'organisme social.

Si nous prenons, par exemple, ce qui est le type par excellence du droit subjectif individuel, le droit de propriété, nous ne pouvons plus nous dissimuler aujourd'hui que, si le fondement du droit de propriété est partout le même et s'il est d'autant plus solide et inébranlable que l'on aura mis davantage en relief son utilité et sa complexité sociales, son contenu ne peut plus se formuler d'un seul mot, comme on le faisait jadis, par l'idée d'un droit absolu, faisant de celui qui en est le titulaire comme un petit souverain autonome et irresponsable par rapport aux facultés dont il puisse user dans sa relation avec la chose, objet du droit.

Même, si nous prenons les définitions du droit de propriété données dans de purs traités de droit civil, comme l'excellent *Manuel* de M. Planiol (1), par exemple, nous y verrons que, non seulement l'idée d'un droit absolu est passée sous silence, mais que l'idée contraire d'un droit relatif, à contenu variable, s'y trouve très hautement affirmée ; ce qui veut dire que l'étendue du droit varie avec la chose sur laquelle il porte, et plus encore avec la situation dans laquelle cette chose se trouve par rapport à l'ensemble de l'organisme social. Et cette relativité du contenu juridique de la propriété s'exprime sans doute par des servitudes légales dont le nombre tend chaque jour à augmenter ; mais, comme la loi ne peut prévoir que des situations générales et non des situations d'espèce, nous voyons, depuis quelque temps, sous l'action d'une jurisprudence qu'il faut approuver sans réserve, cette relativité du droit s'assouplir sous la forme de ce que j'oserais appeler de véritables servitudes ou restrictions judiciaires du droit de propriété, variant, non plus d'après l'objet, mais d'après la situation de l'objet et la place qu'il occupe dans le réseau de l'organisme social où se meut la propriété ; et cette jurisprudence, ne sachant à quel texte s'accrocher, a fait appel au principe de l'article 1382 d'après lequel nul ne peut causer de dommage à autrui.

(1) Voir, par exemple, PLANIOL, *Traité élémentaire de droit civil*, t. Ier, nº 959 et t. II, nos 908 et suiv., 910-4°.

Il va de soi que l'article 1382 ne vise en rien de pareilles hypothèses ; car il est impossible qu'un propriétaire use de son droit sans nuire parfois à ses voisins ; si l'on voulait lui interdire tout ce qui peut être préjudiciable à autrui, autant vaudrait supprimer son droit de propriété. Il y a donc une distinction à faire entre les actes dommageables qui rentreront dans le contenu de la propriété et ceux qui constitueront un abus du droit ; et l'article 1382 n'a plus à intervenir lorsqu'il s'agit de la réponse à donner à ce nouveau problème.

C'est le contenu même du droit de propriété qu'il faut envisager et définir par rapport à la complexité des droits opposés qui viennent en restreindre les limites d'extension.

Ce que je viens de dire du droit de propriété, on commence à le dire des droits dérivant du contrat ; et, après tout, on ne voit vraiment pas, puisqu'on a toujours admis que la liberté individuelle avait ses limites juridiques, dont l'article 1382 a tenté de marquer l'étendue, pourquoi les manifestations de la liberté incarnées sous la forme des différents droits subjectifs ne seraient pas, elles aussi, sous la dépendance des répercussions générales de l'organisme social et sous l'interdépendance de la complexité même qui résulte de leur propre enchevêtrement.

De là cette théorie générale de l'abus de droit dont le Code civil allemand, par exemple, a le premier donné la définition dans son art. 226 et qui oblige l'interprète à replacer chacun des droits individuels dans son milieu d'expansion, pour en définir la limite exacte, conformément à l'harmonie et à l'équilibre qui doivent exister entre les différents rapports sociaux.

En d'autres termes, vous apercevez facilement à quelle nouvelle philosophie sociale se relie cette conception du droit individuel. Si la définition ancienne, telle que l'a donnée la Déclaration des droits de l'homme, répondait à cette conception de l'homme abstrait, envisagé à l'état isolé, comme incarnant à lui seul tout le maximum de la souveraineté individuelle, ce qui était l'idéal de Rousseau, déjà battu en brèche, il y a longtemps, par Joseph de Maistre, et si vivement contesté par la science moderne, celle d'un Taine, par exemple, et celle de tous les sociologues de nos jours, la caractéristique du droit subjectif, tel que nous l'envisageons aujourd'hui, se relie au contraire à cette idée d'une solidarité sociale résultant d'une sorte de loi préétablie entre tous les hommes, et qui fait de chacun d'eux la fonction d'un organisme préexistant dont personne, par sa seule volonté, ne peut s'isoler, puisqu'il faudrait, pour cela, rejeter toute une filière d'hérédité dont on dépend et pouvoir continuer à être un homme sans être un homme social, ce qui est irréalisable.

Au lieu du droit qui s'isole, ce qui est contraire aux résultats de la sociologie et plus contraire encore aux postulats de l'Evangile, nous ne comprenons plus que le droit qui se fusionne, et dont il importe de fixer la place et la fonction dans l'ensemble des droits.

Je suis loin de faire allusion par là, tant s'en faut, à je ne sais quelle égalité des droits, telle que le socialisme peut la rêver et telle qu'on l'entrevoyait dans la théorie du pacte social : j'ai parlé de fonction sociale du droit, et personne n'ignore que la plus solide vérité qu'ait établie la sociologie est celle de la diversité et de l'inégalité des fonctions, et que, si la méthode purement logique, qui est la méthode radicale par

excellence, peut et doit aboutir à une égalité irréalisable dont la chimère continue à fausser toutes nos conceptions politiques, la méthode scientifique ne peut aboutir qu'à la consécration provisoire, et toute relative, de toutes les manifestations utiles à la vie sociale ; et leur utilité dépendra de leur diversité et par suite de leur inégalité.

Si l'on parlait jadis d'égalité sociale, nous parlons aujourd'hui de solidarité ; et nous savons très bien que, si ce mot nouveau implique la notion et la conscience de nos devoirs réciproques, il implique aussi la reconnaissance de nos droits, dans la mesure des fonctions sociales qui nous mettent à même de remplir nos devoirs.

Nul ne vit que pour autrui et que par autrui : voilà la formule du droit moderne ; mais vivre pour autrui et par autrui, c'est vivre différemment d'autrui, afin de lui fournir précisément ce qui manque à sa vie et d'obtenir de lui ce qui manque à la nôtre.

Le droit individuel, en se socialisant, engendre l'idée de la solidarité sociale qui doit être à la base de toutes les conceptions civiques de la vie en société ; telle est à ce point de vue, d'une portée si haute, la fonction éducatrice de la méthode d'observation dans son application à l'étude du droit.

*
* *

Je n'ai plus qu'une dernière idée à mettre en relief pour avoir achevé ce trop long exposé, c'est celle de la conscience du rapprochement progressif et comparatif du droit, par delà les frontières et les législations.

Il y a longtemps que nous ne concevons plus l'étude critique de la loi existante que par l'étude comparative des législations étrangères qui s'en rapprochent. Et quel que soit le nationalisme de ceux d'entre nous qui écrivent sur le droit national, et leur répugnance à imiter le droit étranger, je remarque, si nous prenons à l'état isolé chacun des livres qui se publient sur une question de réforme quelconque, que tous se terminent par une phrase à peu près analogue Que ce soit notre éminent collègue, M. Georges Picot, qui parle sur les habitations ouvrières, ou tel autre sur la réglementation de la police sanitaire, ou encore, M. Louis Rivière, dont je lisais hier l'excellente étude sur le vagabondage, tous concluent à peu près ainsi : ce que l'Angleterre a su faire, ou bien ce que l'Allemagne a pu réaliser, pourquoi donc en serions-nous incapables ?

Alors à quoi servent nos déclarations d'exclusivisme ?

Sachons reconnaître ce qui est ; c'est que, comme M. Tarde l'a admirablement démontré, la loi sociologique ou psychologique de l'imitation est inéluctable. Le droit ne se réforme que par l'imitation des droits parallèles ; ce que nous emprunterons à l'Angleterre ou à l'Allemagne, nous le leur rendrons par les empunts qu'elles nous feront. N'y mettons pas de fausse honte ; mettons-y seulement de la prudence. Ce qui est anti-scientifique, ou anti-historique, ce n'est pas d'imiter l'étranger, mais de l'imiter sottement et servilement, sans observer les lois historiques d'adaptation d'une législation à une autre.

Et la meilleure façon de réaliser cette adaptation au droit national d'un pays est encore d'introduire la pénétration réciproque des droits parallèles par voie d'interprétation jurisprudentielle ou doctrinale, plus

encore que par la transportation brutale et de toutes pièces d'une législation dans une autre.

Si l'interprétation est influencée, vous ai-je dit, par l'évolution des faits et des milieux, elle a droit de tenir compte, pour diriger son orientation, des tendances unificatrices qui, sur une question donnée, se réalisent peu à peu entre législations parallèles.

Il y a longtemps que je l'ai dit : il se construit peu à peu, par delà nos diversités législatives, un droit commun de l'Europe civilisée qui servira de plus en plus d'axe d'aimantation pour l'interprétation des jurisprudences locales.

Il y a une solidarité européenne qui se fait jour de plus en plus, que tout contribue à créer, les chemins de fer et l'industrie, ce n'est pas douteux, mais le souffle également d'un idéal commun d'humanité et de justice, qui ne permet plus à aucun peuple de se désintéresser de la pensée européenne prise dans son ensemble.

Lorsqu'on parle de cette unification des âmes et des esprits, il semble parfois que l'on rêve de je ne sais quelles nouveautés que l'histoire n'aurait jamais connues.

Détrompez-vous, Messieurs, ou plutôt rappelez-vous le passé. Le Moyen âge a connu, non la chimère, mais la réalité, d'une Europe unifiée sous le couvert d'une foi commune, qui, par delà les frontières, créait une fraternité commune et un sens identique et comme universel du droit et de la justice. L'idée de patrie n'a rien à craindre de ce rapprochement des âmes dans l'idéal ; car le premier point sur lequel les esprits et les cœurs s'uniront dans l'Europe civilisée, sera celui, avant tout, du respect de l'idée de patrie, et du respect absolu de l'indépendance des nations qui ont prouvé leur droit à l'existence. Plus l'Europe sera unie sur le terrain du droit, plus l'idée de patrie sera forte et respectée. Cessons donc de nous accuser réciproquement de cosmopolitisme ; ce sont des armes de politiciens, et non de savants sincères et consciencieux.

Et maintenant j'ai terminé.

∴

J'ai essayé d'établir que tout problème juridique soulevait trois questions vitales : la première qui est de rechercher les conséquences de fait qu'il met en jeu ; la seconde qui se réfère à la complexité des rapports juridiques entre eux ; la troisième enfin qui vise les influences comparatives du droit.

Et ces trois questions que l'on ne posait jadis que devant le Parlement, lors de la confection des lois, nous leur faisons une place aujourd'hui dans l'enseignement lui-même, en matière d'interprétation de la loi. Ce sont là désormais des facteurs essentiels de l'interprétation juridique.

De sorte que, par l'une, l'étudiant apprend, au lieu de se payer de mots, à se tenir en contact avec les faits, ce qui éveille en lui, avec l'apprentissage des bonnes méthodes, le sentiment de sa responsabilité sociale, pour chacune des solutions qu'il propose. Par l'autre, l'étudiant se pénètre, je ne dirai pas du devoir, car ce n'est pas un devoir mais un fait, de l'idée de solidarité qui régit, avec les relations juridiques des hommes, l'étendue de leurs droits réciproques. Et par la troisième, il en arrive à se con-

sidérer comme un facteur inéluctable du progrès juridique de l'humanité.

La loi ne lui apparaît plus comme une formule hiératique qui ne sache plus inspirer au monde moderne que scepticisme ou dédain, mais comme un organisme vivant qui se développe sous la pression des faits et plus encore sous l'influence des doctrines, comme une arme mise à notre portée, pour le bien comme pour le mal, qui a très peu de valeur par elle-même, mais qui en a une très considérable par l'usage que nous saurons en faire.

Aussi, espérons-nous un peu, par cette conception nouvelle que nous nous faisons de la loi, inspirer à la génération qui vient un sentiment qui n'a que trop manqué à la nôtre, celui de la légalité.

Et il lui a manqué parce qu'on lui a trop dit que la loi n'était pas autre chose que la volonté du législateur à l'état de permanence impérative, ce qui se traduisait uniquement par ces mots : la loi est l'œuvre d'un parti politique, de droite ou de gauche, peu importe, indifférente à la justice et à l'équité; qui même, si c'est une œuvre politique. n'a rien à voir avec la justice et l'équité. Et la génération à qui l'on avait eu l'imprudence de tenir pareil langage, croyait suivre son instinct de justice, en érigeant en système, ou quelquefois en snobisme, le mépris de la légalité. On se croyait en droit de dire de la loi qu'au lieu d'un traité de paix entre les partis elle était un instrument d'oppression politique que les vaincus ou prétendus tels avaient toujours le droit de contester ou de dédaigner. Connaissez-vous formule d'anarchie sociale ou politique plus dangereuse et plus néfaste ?

Un peuple qui n'a pas le sens de la légalité ne peut avoir celui de la liberté et encore moins celui de la vie publique.

Nous avons payé cher ce qui a fait défaut à notre éducation juridique.

Nous savons aujourd'hui que la loi peut être une œuvre de parti, qu'elle peut être en soi bonne ou mauvaise, mais que cela n'importe guère ; car nous ne voyons plus en elle la volonté d'un homme ou d'une majorité d'hommes; mais un instrument d'ordre social, l'instrument positif qui nous est mis en mains, si nous savons nous en servir, pour réaliser, l'ordre d'abord, la justice et le progrès ensuite.

Il n'y a pas de loi, si mauvaise qu'elle soit, dont on ne puisse tirer un principe d'ordre et qu'on ne puisse faire servir à une réalisation au moins partielle d'un progrès quelconque dans le sens du mieux.

Le jour où nos étudiants auront cette conviction, ils sentiront grandir en eux le respect de la loi, mais ils sauront aussi qu'ils doivent avoir l'intelligence de la loi, afin de l'appliquer pour le mieux de la justice et du progrès social.

Si notre enseignement peut aboutir à cette double formation intellectuelle, nous pourrons, je crois, nous rendre cette justice d'avoir fait œuvre de savants sans doute, mais œuvre de bons citoyens, avant tout.

R. Saleilles,

Professeur à la Faculté de droit
de l'Université de Paris

VŒUX ADOPTÉS PAR LE CONGRÈS

DE LA

LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT (1)

Caen, 1, 2, et 3 août 1901

Vœux émis par la Première Commission (2)

Propagande générale de la Ligue. — A. — Après avoir entendu le rapport présenté par M. Léon Robelin, secrétaire général du Conseil général de la Ligue, « sur les vœux présentés au Conseil général », le Congrès émet le vœu :

1° Que la Ligue, pour les articles ou œuvres de propagande publiés au *Bulletin*, demande aux sociétés fédérées le nombre d'exemplaires d'un tirage à part qu'elles pourraient désirer en vue d'une distribution à faire à leurs membres et aussi pour la propagande extérieure.

La rédaction du *Bulletin* pourrait s'entendre avec des éditeurs pour des réclames spéciales qui allégeraient les charges résultant de ces publications.

2° Que toutes les sociétés d'anciens élèves apportent leur concours à la création d'une union entre toutes les sociétés d'une même ville et en laissant à chacune son autonomie d'administration (3).

Le Congrès, prenant en considération le vœu émis par « l'Association amicale des Anciens élèves de Vire (Calvados) » qui propose.

(1) Les vœux et les notes nous ont été communiquées par notre collaborateur M. Hayem, qui a assisté au Congrès (N. de la Réd.).

(2) Président : M. Bordier, avocat à la Cour d'appel de Paris, secrétaire du Conseil général de la Ligue ; vice-président : M. J.-B. Martin, professeur d'agriculture ; secrétaire : M. Maurice Braibant, membre du Comité du Cercle parisien de la Ligue.

(3) Ce vœu a été proposé par la « Société des Anciens élèves de l'école de la Douane » au Hâvre. Il est inspiré par une idée de solidarité évidemment très intéressante.

3° Que toutes les sociétés d'anciens élèves d'un même département se fédèrent entre elles, recommande ce vœu à l'étude des « petites A ».

4° Que la Ligue de l'Enseignement veuille bien prendre l'initiative de dresser un annuaire de toutes les sociétés adhérentes (1).

5° Que, par les soins de la Ligue soit insérée à son catalogue des livres, une liste des œuvres pouvant être entendues dans les réunions de famille provoquées par les « petites A » (2).

6° Considérant :

Que les droits d'auteur et le droit des pauvres exigés sont quelquefois les seuls bénéfices des fêtes organisées au profit des œuvres scolaires et post-scolaires ;

Que, s'il est des œuvres sociales méritant d'être encouragées et soutenues, ce sont bien ces sociétés qui se préoccupent de venir en aide aux déshérités et d'entretenir entre leurs membres des liens de solidarité ;

Le Congrès émet le vœu que les sociétés scolaires et post-scolaires soient exonérées de ces droits ; invite, en tous cas, en ce qui concerne les droits des pauvres, le Conseil général à recommander à l'attention des sociétés affiliées à la Ligue, l'exemple de la municipalité bordelaise, qui ne prélève qu'un droit maximum de 5 francs pour toutes les fêtes données par les patronages, mutualités et amicales d'anciens élèves.

7° Que le Conseil général de la Ligue nomme une Commission chargée de rechercher les documents et les sources auxquels pourraient puiser les conférenciers des sociétés adhérentes, comme aussi de mettre à la disposition de celles-ci des textes de conférences.

8° Que les affiches annonçant au public les cours et conférences populaires des sociétés laïques d'enseignement reconnues d'utilité publique et subventionnées par l'Etat, soient exemptes du droit de timbre ; — que le Conseil général de la Ligue de l'Enseignement veuille bien faire les démarches nécessaires pour aboutir à ce résultat (3).

9° Que les commissions scolaires soient supprimées et que les inspecteurs primaires soient autorisés à porter plainte directement au juge de paix du canton habité par les contrevenants à la loi de fréquentation scolaire (4).

10° Que les mutualités scolaires aient un Comité central, qui aide à leur fédération, d'abord par département.

11° Que des interrogations sur la déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen soient portées au programme des épreuves du certificat d'études

12° Que, par tous les moyens, par l'exemple, la propagande, l'émula-

(1) Ce vœu est rendu nécessaire par le précédent, car, pour pouvoir se fédérer, il importe que les « petites A » se connaissent.

(2) Ce vœu a été provoqué par la « Société de Bernay » ; elle se plaint de la difficulté qu'il y a à trouver des morceaux (monologues ou chants) qui soient littéraires, d'un comique de bon aloi, ni patriotards, ni grossièrement grivois.

(3) Tous les congrès précédents ont émis des vœux analogues. Malgré de multiples démarches, la Ligue n'a pu encore obtenir satisfaction. C'est la « Société d'éducation populaire d'Angoulême » qui propose cette fois ce vœu tant de fois répété.

(4) Ce vœu, désiré par beaucoup d'inspecteurs primaires, est motivé par ce fait que : « La loi sur la fréquentation scolaire presque partout demeure lettre morte. Dans beaucoup de localités, de campagnes, l'école commence à se dépeupler au 1er mars pour devenir à peu près déserte à partir du 1er mai. Il en résulte que le niveau de l'instruction a baissé plutôt que de s'élever ». (M. Arluison, président de la Société républicaine d'instruction de Langres.)

tion, on intéresse de plus en plus toutes les personnes indépendantes et animées de bonne volonté à l'œuvre entreprise par la Ligue (1).

B. — Sur le rapport présenté par M. Adrien Duvand, vice président du Conseil général de la Ligue, concernant les « œuvres militaires » le Congrès émet le vœu :

1° Que la Ligue française de l'Enseignement et toutes les sociétés qui en font partie persévèrent dans l'œuvre des patronages militaires (2).

2° Que, partout où les associations amicales et les sociétés post-scolaires ne pourront dans une mesure suffisante aider au développement de ces patronages, il soit créé des œuvres spéciales : Foyer du soldat, maisons militaires, etc., pour recevoir les jeunes soldats pendant la durée de leur service (3).

3° Que les pères et mères soient invités de la façon la plus pressante à coopérer à l'œuvre des patronages militaires sous ses diverses formes afin que leurs enfants soient assurés de trouver dans toutes les villes de garnison un centre d'accueil fraternel et de cordiale hospitalité.

4° Qu'il soit fait par la presse, les conférences et tous les moyens de publicité, un énergique appel à l'initiative privée en faveur des œuvres post-scolaires en général et des œuvres militaires laïques en particulier, afin d'aider au développement de ces œuvres et de seconder les membres du corps enseignant dans une tâche qui, malgré leur admirable dévouement, risque de dépasser leurs forces.

5° Que l'œuvre des bibliothèques régimentaires soit activement encouragée par les pouvoirs publics et par l'initiative privée.

6° Que les associations amicales et les sociétés post-scolaires, pour permettre à leurs membres de profiter de la décision du ministre de la Guerre relative au brevet militaire, créent des sections de tir et de gymnastique ; — qu'en outre la sténographie soit enseignée dans les associations amicales et dans les sociétés post-seolaires.

7° *a*) Que des stands scolaires soient installés dans toutes les communes où il sera possible de les organiser et que les élèves et anciens élèves de l'école ainsi que les membres des sociétés d'éducation militaire préparatoires y soient exercés, tout au moins au tir réduit.

b) Que la natation soit enseignée à l'école et dans les sociétés d'anciens élèves et d'éducation militaire préparatoire, et qu'à défaut de cours d'eau et de piscines, les principes élémentaires de la natation soient donnés à l'aide du chevalet.

(1) Il est intéressant de constater l'union qui se fait tous les jours plus étroite entre le corps enseignant et l'initiative privée, la confiance qui grandit chez les instituteurs à l'égard des volontaires de l'éducation populaire.

(2) « Il s'agit d'établir entre toutes les Associations et Œuvres post-scolaires des relations permanentes, un échange de procédés fraternels et des liens constants d'hospitalité réciproque, qui permettent au jeune soldat de retrouver, dans la ville où il va tenir garnison, un milieu de cordialité, de sympathie et d'appui, un foyer amical qui le préserve de l'isolement, le fortifie contre les suggestions mauvaises ou les dangereux exemples. Il s'agit également de lui offrir, avec de saines distractions, les moyens de poursuivre son instruction, de cultiver son esprit, de développer son jugement et de former sa conscience ». (Première circulaire envoyée par la Commission des œuvres militaires aux présidents des sociétés post-scolaires affiliées à la Ligue.)

(3) Des œuvres de ce genre ont déjà été créées par les soins de la Ligue à Agen, Amiens, Argenteuil, Arras, Auch, Avignon, Bayonne, Beauvais, Bordeaux, Brest, Chalon-sur-Saône, Courbevoie, Douai, Epinal, Fontenay-le-Comte, Issoudun, Le Hâvre, Lyon, Montargis, Montmédy, Nantes, Orange. Petit Quévilly, Reims, Rouen, Saint-Etienne, Toulouse, Troyes, Valence, Villiers-le-Bel.

8° Que la Ligue française de l'Enseignement mette à l'étude la recherche des moyens pratiques d'organiser des cours et conférences agricoles spécialement destinés aux militaires.

Vœux émis par la Deuxième Commission (1)

L'Enseignement anti-alcoolique. — Sur le rapport présenté par M. Paul Beurdeley, maire du VIII[e] arrondissement de Paris, vice-président du Comité du Cercle parisien, le Congrès émet les conclusions suivantes :

1° Le Congrès de la Ligue de l'Enseignement se rallie en principe à toutes les motions tendant à la diffusion et à l'extension de l'enseignement anti-alcoolique ; mais, considérant que, dans notre pays, la propagande pure sera certainement insuffisante, il demande que des mesures coercitives énergiques soient prises par le Parlement et par l'administration contre le développement du fléau.

2° Le Congrès rappelle que l'effort des hommes de l'enseignement se heurte à l'inertie de l'Etat, qui, non seulement ne provoque pas les mesures législatives et administratives nécessaires, mais n'applique même pas les lois existantes.

En outre, le Congrès signale à l'administration du ministère de l'Instruction publique, la nécessité de soutenir et de défendre énergiquement l'instituteur et l'institutrice qui luttent courageusement contre l'alcool lisme dans des conditions souvent compromettantes pour leur situation.

3° Le maître doit être convaincu des dangers de l'alcoolisme et donner l'exemple de la tempérance.

4° Il est urgent de mettre à la disposition de l'instituteur, soit par l'intermédiaire de l'administration, soit par celui des sociétés d'initiative privée, tous les documents nécessaires, brochures, livres, tableaux, pour qu'il puisse enseigner l'anti-alcoolisme d'une façon à la fois pratique, scientifique et interessante.

5° En ce qui concerne les tableaux, le Congrès signale d'une part l'intérêt que présentent les images de la vie de famille avec leur caractère d'honnêteté, de calme et de tranquillité, et d'autre part, il signale l'inconvénient qu'il y a à mettre sous les yeux des enfants des images représentant le vice et ses désordres et il estime qu'il convient de les proscrire. De même il croit qu'il serait désirable que même distinction fût suivie dans l'illustration des livres mis entre les mains des enfants.

6° Le Congrès émet le vœu qu'afin de provoquer l'émulation parmi les auteurs des livres contre l'alcoolisme, la Ligue française de l'Enseignement ouvre un concours pour la production d'ouvrages de ce genre et en amène la production par tous autres moyens qu'elle croira devoir employer.

7° L'enseignement doit montrer non seulement les dangers que court

(1) Président : M. Quénardel. directeur de l'école normale de Caen, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; vice-président : M. Goupy, chef principal de section du chemin de fer de l'Ouest ; secrétaire : M. Doublet, directeur d'école publique à Caen.

l'individu qui s'adonne à l'alcoolisme, mais ceux qu'il fait courir à la famille, à la société.

L'idée de solidarité et le sentiment de la dignité personnelle doivent toujours être sensibles dans la leçon.

8° Il ne suffit pas au jeune Français de s'abstenir, il faut qu'il s'associe, il faut qu'il lutte efficacement contre l'alcoolisme.

Vœux émis par la troisième Commission (1)

Le patronage démocratique de la jeune fille. — Sur le rapport présenté par Mlle Louise Napias, secrétaire générale du Comité des Dames de la Ligue, le Congrès émet les vœux suivants :

1° Qu'il soit créé auprès de chaque cercle ou association adhérente à la Ligue, des comités de dames, en relations constantes avec le Comité des dames de la Ligue, étudiant avec lui le développement des œuvres de patronage de la jeune fille.

2° Que non seulement la circulaire du Comité des dames de la Ligue de l'Enseignement soit envoyée dans toutes les villes de France, mais qu'en vue de faire appel à l'initiative féminine, des conférencières soient spécialement chargées d'aller développer cette circulaire.

3° Que sous le patronage de la Ligne et à l'aide de l'initiative privée, il soit créé des œuvres scolaires et post-scolaires auprès de chaque école, ou tout au moins, près d'un petit groupe d'écoles, afin que toutes les élèves et les anciennes élèves de ces écoles trouvent l'aide matérielle et morale dont elles ont besoin.

4° *a*) Que lorsque les jeunes filles, membres de « petites A », sont obligées par les nécessités de la vie de quitter leur commerce pour se placer ailleurs, elles soient préalablement adoptées comme membres de la « petite A » de la ville où elles se rendent, pour être protégées, soutenues et aidées matériellement et moralement.

b) Qu'à cet effet, les « petites A » de Paris et des départements fassent connaître le nombre des jeunes filles qu'elles sont disposées à accueillir.

5° Qu'il soit publié un annuaire des associations et patronages de jeunes filles, afin de faciliter les relations à établir entre ces œuvres.

6° Considérant que le but des patronages est de sauvegarder la jeune fille et de continuer son éducation physique, intellectuelle, morale et sociale, et de lui donner le goût des récréations saines et des plaisirs élevés.

Le Congrès émet les vœux suivants :

a) Que, dans les grandes villes, les patronages s'efforcent d'entraîner les jeunes filles aux exercices physiques nécessaires pour fortifier leur santé.

b) Qu'à cet effet des commissions de jeux soient formées dans les patronages.

(1) Président : M. Ferdinand-Dreyfus, ancien député, membre du Comité du Cercle parisien de la Ligue ; vice-présidentes : Mlle Viaud et Mme Kergomard, inspectrice générale, membre du Comité des Dames de la Ligue ; secrétaire : Mme Vincent.

c) Chaque comité de patronage déléguera trois de ses membres pour l'organisation des réunions et pour le contrôle du programme des fêtes périodiques et des fêtes extraordinaires.

Aucune modification à ce programme ne pourra être faite sans l'assentiment des délégués responsables.

7° Que, pour faciliter le placement des jeunes filles appartenant à des « petites A » ou à des patronages, des relations soient établies entre ces associations et les syndicats féminins, et qu'à cet effet l'annuaire qui sera publié contienne la liste des syndicats féminins existant en France.

8° Qu'un tableau de tout ce que l'on peut faire dans une association de jeunes filles soit dressé et répandu par les soins de la Ligue française de l'Enseignement; que ce tableau indique d'une part toutes les œuvres ne demandant que de l'initiative et du dévouement et d'autre part celles qui réclament des subsides.

9° Que ce tableau soit envoyé à MM. les Inspecteurs d'académie avec prière de le faire insérer dans le *Bulletin départemental.*

10° Que le Conseil général de la Ligue recommande par une circulaire spéciale à toutes les sociétés adhérentes l'Œuvre des patronages prévue par l'art. 25 de la loi du 2 novembre 1892 et qu'il insiste auprès du gouvernement pour que la loi soit appliquée dans chaque département.

11° Que le Conseil général de la Ligue recommande à tous les cercles et associations adhérentes l'exemple de la municipalité de Bordeaux qui a institué des bourses d'apprentissage pour les deux sexes. Ces bourses ne peuvent être accordées qu'à des jeunes gens et des jeunes filles ayant le certificat d'études. Les candidats doivent avoir fréquenté pendant 2 ans au moins les écoles municipales de la ville ; ces deux années devront précéder sans interruption le moment où les bourses seront accordées.

12° Que l'enseignement horticole soit propagé dans les patronages et associations de jeunes filles à l'aide de conférences et de documents fournis par les directeurs des jardins botaniques et professeurs départementaux, de façon à développer chez elles le goût de l'horticulture et de les diriger vers la vie agricole où elles trouveront un utile emploi de leur activité et de leur intelligence.

Vœux émis par la quatrième Commission (1)

La coopération dans les œuvres post-scolaires. — Sur le rapport présenté par M. Berquier, instituteur, le Congrès émet les vœux suivants :

1° Considérant que l'introduction de la Coopération dans l'école et dans les « petites A » est à préciser, le Congrès émet le vœu qu'une Commission d'études et de travail soit constituée par les soins de la Ligue française de l'Enseignement pour donner aux œuvres complémentaires de l'Ecole toutes les indications dont elles pourront avoir besoin afin d'établir des sociétés coopératives (2).

(1) Président : M. Edouard Petit, inspecteur général de l'Instruction publique, vice-président du Conseil général de la Ligue ; vice-président : M. Livet, directeur d'école à Caen ; secrétaire : M. Martin.

(2) L'introduction de la coopération dans les « petites A » n'est pas chose arbitraire; elle

2° La Commission émet le vœu que selon les régions et les nécessités économiques, les associations d'anciens élèves soient invitées à se spécialiser en associations agricoles, industrielles, forestières, maritimes, sténographiques, etc...

Vœux émis par la cinquième Commission (1)

L'Education morale et sociale à l'école. — A. — Sur le rapport présenté par M. Berthonneau, le Congrès adopte les vœux suivants:

s'est faite d'elle-même, et le Congrès se contente de conseiller l'extension dans de nombreuses « petites A » des organisations que quelques « petites A » ont spontanément créées.

« On signale dans la Côte-d'Or, des « Petites A » rurales et surtout vinicoles; dans le « Jura (St-Claude), il y a depuis 1899, cinq sociétés scolaires forestières comptant 150 mem- « bres qui ont planté près de 9.000 épicéas, mélèzes et bouleaux et défriché des pépi- « nières.

« Une est en formation. Dans les Basses-Pyrénées, à Mourenx (arrondissement d'Orthez), « une ébauche de syndicat agricole est esquissée. Les membres actifs ne paient pas de coti- « sations. Ils fournissent le travail pour l'exploitation des champs loués. La « Petite A » a « le fermage de quelques terres qu'elle fait valoir. Elle va acheter une moissonneuse-fau- « cheuse sur ses bénéfices. Elle introduit dans le pays les meilleures méthodes de culture. « Les sociétaires, dit un témoin, piochent, labourent, ensemencent la terre. Ils moissonnent « et fauchent la récolte, et la vendent au profit de la caisse commune. Suivant la pittoresque « expression du président, ils travaillent eux-mêmes, mais ils font travailler pour eux le « soleil et la pluie ». (Ed. Petit, *Rapport sur l'éducation populaire*, 1900).

Voici d'autres renseignements sur cette même A. de Mourenx :

« L'A débute avec 33 francs, dons de membres honoraires. Elle loue un champ 25 francs « et achète des semences 7 fr. 50. Le champ est cultivé en commun pendant le printemps « et l'été suivant. Avec le produit du champ, l'Amicale achète des planches et construit un « théâtre démontable; l'instituteur dirige les répétitions de quelques saynètes et des repre- « sentations sont données pendant l'hiver à tous les habitants de la commune et ceux des « ouvriers qui veulent y venir. L'entrée est de *un sou* par personne. La salle est comble « chaque fois et le cabaretier ferme boutique pour assister à la représentation. D'où un nou- « veau bénéfice qui permet de louer d'autres champs, de les cultiver de la même manière et « d'acheter avec les produits un matériel plus perfectionné. Ce matériel est donné en loca- « tion à moitié prix aux habitants du pays ; l'encaisse de l'Amicale arrive à 235 francs en « fin du dernier exercice et elle pense à acheter une faucheuse-moissonneuse, à subvention- « ner la Société de mutualité et de retraite, voire même à doter l'école communale d'un bud- « get indépendant et suffisant ». (*Bulletin de la Société pour l'éducation sociale*, n° 2.

D'ailleurs M. Halet qui fut instituteur à Bizanos, près Pau, a inventé et organisé dans cette commune un type nouveau, celui de la coopérative de consommation pour fournitures scolaires. Cet exemple a été suivi notamment par M. Lapassade, instituteur à Pau.

Nous trouvons dans le rapport sur l'éducation populaire, qui est paru dans le *Journal officiel* du 19 août dernier (postérieurement à la clôture du Congrès, par conséquent), des nouvelles toutes fraîches sur ces œuvres si intéressantes. L'auteur du rapport, M. Ed. Petit nous apprend (p. 5309) que « la petite A » de Mourenx a acheté et payé en 1900-1901 une faucheuse-moissonneuse pour 415 fr., un trieur perfectionné pour 400 fr. » Et il ajoute : « Elle se dispose à acheter une seconde faucheuse-moissonneuse. Elle loue les instruments aux habitants des villes pour 75 centimes par arpent. Elle est à la veille de se procurer un matériel de tir. »

Quant aux sociétés forestières et pastorales de Saint-Claude, elles ont, nous apprend ce même rapport, gagné en nombre. « Il en existait dix en mars 1901. Elles sont à la fois des amicales et des mutualités. Elles travaillent au reboisement et à des améliorations cultu- rales. Elles ont repiqué 21.600 épicéas, planté une surface de 9 hectares 98 ares. » M. Ed. Petit nous dit encore qu'une organisation de même genre existe à Poligny où fonctionnent onze sociétés similaires. »

(1) Président: M. Cabouat, président du Cercle Caennais de la Ligue ; vice-président : M. le docteur Nourry ; secrétaire: M. Bascan, professeur à l'école normale d'instituteurs de Caen.

1° Que la morale laïque s'appuie sur *la raison* pour le développement de *la liberté individuelle* et l'accomplissement de *la justice* par *la solidarité*.

2° Que l'éducation *morale* soit une éducation *sociale*, indépendante de toute confession.

3° *a*) Que la morale laïque soit exposée aux familles chaque fois que l'occasion s'en présentera, et que la Ligue facilite cette exposition par des conférences et des brochures appropriées ; — que des chaires d'éducation morale et sociale, subventionnées par la Ligue de l'Enseignement, soient créées dans les œuvres post-scolaires adhérentes à la Ligue.

b) Que le chapitre des devoirs envers Dieu soit supprimé dans les programmes officiels et qu'on y introduise *un cours spécial d'histoire des religions* (1).

c) Que la méthode *rationnelle*, qui consiste à ne laisser entrer dans la conscience de l'enfant, ni une idée, ni une opinion, ni une croyance qui n'ait été au préalable contrôlée par la raison, soit employée dans les écoles à l'exclusion de toute autre.

d) Que la Ligue de l'Enseignement prie M. le Ministre de l'Instruction publique de rappeler aux éducateurs les instructions qui leur ont été si souvent données au sujet de cette méthode, et qui sont encore si peu pratiquées.

e) Que la Ligue de l'Enseignement suscite et encourage, par tous les moyens en son pouvoir, la publication d'une série d'ouvrages en rapport avec cette méthode ; et notamment celle d'un *Précis de morale laïque à l'usage des écoles primaires*.

4° *a*) Qu'il est nécessaire et urgent à la fois pour la paix sociale et pour la dignité de l'instituteur que la neutralité de l'école soit, au plus tôt, réalisée conformément à *la loi* dans toutes les écoles publiques de France.

b) Que l'école doit être considérée comme un apprentissage de la vie sociale, où l'enfant apprend à devenir un honnête homme et un bon citoyen ; et que chaque école, pour prolonger, entretenir, et développer cette éducation, soit pourvue d'une Association d'élèves et d'anciens élèves.

B. — Sur le rapport de M. Belot, le Congrès adopte les vœux suivants :

1° L'organisation pédagogique de tous les établissements scolaires sera établie de telle sorte que les enfants ne confondent pas le succès avec le mérite et qu'ils ne soient jamais comparés qu'à eux-mêmes ; — qu'ils songent à l'honneur et au bien collectifs, autant qu'à leur honneur et à leur bien personnels ; enfin qu'ils aient des occasions fréquentes de solidarité effective.

2° Dans tous les établissements d'éducation, on passera graduellement de la soumission pure à l'adhésion consciente et réfléchie (2).

3° Les programmes d'enseignement et les horaires de toutes les écoles contiendront des indications précises sur ce qui peut et doit être fait

(1) Vœu proposé par M. Goblot.

(2) Certains instituteurs sont déjà entrés dans cette voie, en donnant des prix d'éducation plutôt que d'instruction, en créant des prix collectifs, en supprimant le pensum, en adoptant souvent le sursis (à l'initiative de la loi Bérenger), en faisant voter les élèves pour l'attribution des prix d'honneur, etc...

dans chaque branche en vue de l'éducation sociale. — Dans le programme d'instruction civique, en particulier, seront inscrites des notions sur les faits sociaux qu'il est indispensable de bien connaitre ainsi que sur la nécessité de développer le caractère individuel et le sentiment de la solidarité collective. — Un jour fixe, toutes les quinzaines par exemple, sera réservé plus spécialement à l'éducation sociale, en donnant une grande place aux exercices qui peuvent y contribuer.

4° L'initiative privée sera sollicitée pour encourager les œuvres complémentaires de l'école. L'Etat, les départements et les communes encourageront spécialement à l'école les institutions accessoires, les œuvres auxiliaires qui luttent contre l'indifférence et contre l'égoïsme (1) — celles qui établissent ou consolident, soit à l'école, soit au dehors, des liens de solidarité. L'extension universitaire sera facilitée par tous les moyens.

5° Les efforts raisonnés de tout éducateur tendront de plus en plus vers cette fin : préparer l'individu à tenir dans la société, pour le bien général en même temps que pour son bien particulier, la place que lui assignent ses capacités et ses aptitudes.

(1) Il est à remarquer que la première phrase de ce vœu ne figurait pas dans la rédaction primitive. Elle a été ajoutée par quelques instituteurs, approuvés par tous leurs collègues présents et acclamés par tous les congressistes.

NOTES ET DOCUMENTS

I. — Questions proposées aux derniers concours d'agrégation

I. — Médecine et médecine légale

Epreuves préparatoires (leçons de 3/4 d'heure après 3 heures de préparation). — Névralgie faciale. — Les Pleurésies enkystées. — Anatomie pathologique et symptomatologie du ramollissement cérébral. — Méningite tuberculeuse de l'adulte. — Des adénopathies trachéo-bronchiques. — Des obstructions intestinales, — Insuffisance tricuspidienne. — Pneumonie des vieillards. — Des complications pulmonaires dans les maladies du cœur. — Infections des voies biliaires. — Des paralysies bulbaires. — De la sciatique. — Des pyélonéphrites. — Des perforations pulmonaires. — Syringomyélie. Causes, symptômes et diagnostic des hématémèses. — Les grosses rates. — Myocardites aiguës. — Cancer de l'œsophage. — Maladie de Ménière. — Tuberculose du Larynx. — Des perforations intestinales.

Epreuves définitives (leçons d'une heure après 48 heures de préparation). — Les bachycardies. Des érythèmes scarlatiniformes. — Indications thérapeutiques générales sur les maladies infectieuses aiguës. — De l'influence des traumatismes dans la production des maladies infectieuses. — Les diabètes insipides. Des anesthésies d'origine médullaire. — De la convalescence dans les maladies aiguës. — Les abcès de l'encéphale — Inflammations chroniques nodulaires. — De la coexistence des lésions syphilitiques et tuberculeuses dans le poumon. — Des chorées symptomatiques. — Du Coma. — De l'hypothermie dans les maladies aiguës. — Des aortites aiguës. — Les angines pseudo-membraneuses. — Névrose aseptique. — Les métastases. — Des ataxies du mouvement. — Péritonites purulentes primitives non tuberculeuses. — Des albuminuries non brightiques. — Causes, pathogénie, lésions de la paralysie générale. — De l'hémoglobinurie. — Epilepsie jacksionnienne. — Des infections par les protozoaires chez l'homme et chez les animaux.

II. — Chirurgie et accouchements

1° Chirurgie

Epreuves préparatoires (leçons de 3/4 d'heure après 3 heures de préparation). — Ankyloses du genou. — Hemothorax traumatique. — Cholécystite calculeuse. — Fractures du col du fémur. — Des kystes thyro-hyoïdiens. — Des varices des membres inférieurs. — Tuberculose des ganglions du cou. — Des épanchements sanguins traumatiques intra-crâniens. — Division congénitale de la voûte et du voile du palais. — Luxation métacarpo-phalangienne du pouce. — Ectopie inguinale du testicule. — Plaies articulaires.

Epreuves définitives (leçons d'une heure après 48 heures de préparation). — De la syphilis du testicule et l'épididyme. Des luxations anciennes du coude. — Des névrites traumatiques. — Des phlegmons de la région sus-hyoïdienne et du plancher buccal. — Retrécissements non cancéreux du rectum. — Péritonites tuberculeuses. — Constriction permanente des mâchoires. — Arthropathies nerveuses. — Hernies crurales non étranglées. — Tumeurs bénignes du sein. — Kystes du vagin. — Des ulcérations de la langue. — Traitement du mal de Poot de la région dosso-lombaire. — Tuberculose vésicale. — Plaies des artères. — Hernies épigastriques. — Ostéo-sarcomes du bassin. — Le torticolis congénital. — Cancer du Larynx.

2° Accouchement

Epreuves préparatoires (leçons de 3/4 d'heure après 3 heures de préparation). — Etiologie et pathogénie des retrécissements du bassin. — Indications de l'accouchement prématuré artificiel. — Des déformations de la tête fœtale dans les accouchements normaux et pathologiques. — Des modifications normales et pathologiques des articulations du bassin pendant la grossesse et l'accouchement. — Des difficultés du troisième temps de la version par manœuvres internes (extraction). — L'inertie utérine après l'accouchement.

Epreuves définitives (leçons d'une heure après 48 heures de préparation). — Ruptures des grossesses tubaires. — Diagnostic de la grossesse extra-utérine pendant les quatre premiers mois. — Des occipito-postérieures irréductibles. — De la secrétion mamaire. — Des tumeurs pelviennes à la fin de la grossesse et pendant l'accouchement. — Des déviations du col de l'utérus à la fin de la grossesse et pendant l'accouchement. — Causes des différentes présentations, positions et attitude de la tête fœtale au début de l'accouchement. — Du traitement des ruptures de l'utérus qui se produisent pendant l'accouchement. — Superfécondation et superfœtation. — De la mort du fœtus pendant les quatre premiers mois de la grossesse. — Des hémorragies de trois derniers mois de la grossesse qui ne sont pas dues à l'inversion vicieuse du placenta.

III. — Anatomie, physiologie et histoire naturelle

Composition écrite d'histoire naturelle. — Le système lymphatique (anatomie et physiologie).

1° Epreuves préparatoires

Leçons de 3/4 d'heure après 3 heures de préparation

Anatomie. — Le Thymus (anatomie, histologie, développements). — La voie pyramidale (anatomie histologie, développements). — Les voies optiques (anatomie, histologie, développements). — L'os tympanal de la membrane du tympan (anatomie, histologie, développements). — Les enveloppes du testicule (anatomie histologie, développements). — Le canal de l'anus (anatomie, histologie, développements)

Physiologie. — Réserves graisseuses de l'organisme (leur origine et leur destination).

Histoire naturelle. — Les actinomyces (leur rôle pathologique).

2° Epreuves définitives

Leçons d'une heure après 48 heures de préparation

Les cartilages épiphysaires. — Capsules surrénales. — Les épithéliums glandulaires à l'état de repos et d'activité. — Segmentation de l'œuf. Détermination des blastomères. — La vésicule allaertoïde. — Vaisseaux capillaires. Développement et accroissement des vaisseaux. — Appareil hyoidien. — Ganglions lymphatiques. — Le périoste. — Ganglions des racines rachidiennes et du grand sympathique. — Le globule blanc. — Vaisseaux lymphatiques et leur origine. — Effets de la pression atmosphérique sur les êtres vivants. — Le sommeil. — Les voies lymphatiques envisagées comme porte d'entrée des parasites.

IV. — Physique, chimie et pharmacie

Composition écrite. — Le muscle strié (anatomie et physiologie).

Epreuves préparatoires (leçons orales de 3/4 d'heure après 3 heures de préparation). — L'ophtalmoscope skiascopie. — Le mercure et ses composés. — Les composés allyliques. — Aldéhydes grasses et leurs principaux dérivés. — L'iode et ses principaux composés. — L'ozone. — L'arsenic et ses composés minéraux et organiques.

Epreuves définitives (leçons d'une heure après 48 heures de préparation). — Dangers des courants électriques industriels. Effets sur l'organisme. Mesures techniques de protection. — Les bases principales piridiques et quinoléiques et leurs rapports avec les tentatives de synthèse des alcaloïdes. — Les solanées vireuses. — Les saponines et les plantes saponines. — Aconits et renonculacées vireuses. — L'ergot et les champignons des céréales. — Des bases xantimiques. — Strophantus et leurs produits actifs. — Colchiques veratrums. — Purgatifs trastiques. — Sur la localisation et le rôle des matières minérales dans l'organisme.

II. — Professeurs temporaires

Je me suis souvent demandé si nos Universités remplissent toujours leur rôle social et si elles rendent aux travailleurs tous les services qu'ils

peuvent attendre de ces organismes. A cette question il m'est arrivé de répondre par la négative : ces organismes se sont peut-être trop immobilisés dans un moule uniforme, alors qu'ils devraient, pour remplir toute leur mission, être malléables, extensibles. En un temps d'évolution rapide, une institution doit ressembler à un être vivant, pour se modeler pour ainsi dire, d'année en année, sur les nécessités des temps présents. Quelques mots vont me suffire pour montrer l'intérêt de la question.

Que voit-on, à l'heure actuelle, dans nos Facultés ? Des chaires magistrales, occupées par des hommes éminents, qui, par leurs travaux se sont mis hors de page, des maîtrises de conférences, occupées par des jeunes gens que les concours et les écoles spéciales ont favorisés, et qui grâce à leur savoir et leur talent, ne vont pas tarder à gravir un échelon de la hiérarchie sociale. Cela est le cadre régulier, je ne propose pas de le détruire.

Mais, à côté de lui, on pourrait placer un cadre irrégulier, aux contours sans précision, où l'on ferait entrer temporairement tous ceux qui auraient une théorie nouvelle à exposer, un travail original à mettre au point avec des bibliothèques spéciales. A côté des professeurs inamovibles, se placeraient des professeurs d'un an. On accorderait ce titre à ceux qui une fois dans leur existence terrestre auraient une idée originale à répandre. Ils accompliraient leur œuvre en dehors des contingences matérielles qui sont un obstacle insurmontable pour beaucoup d'entre nous.

J'entends l'objection qu'on va me présenter : j'ai pour elle un infini respect : cela ne veut pas dire que je lui attribue une valeur irrésistible. Il est loisible, me dira-t-on, à chacun de faire un cours dans une Faculté, à la Sorbonne, dans les Universités provinciales. Il suffit pour cela d'adresser une demande à M. le Recteur, avec indication du sujet que le postulant se propose de traiter. L'autorisation suit si l'enquête est favorable. A cela rien à reprendre ; c'est d'un libéralisme très louable. Des lettrés ou des savants extérieurs à l'Université peuvent ainsi s'adresser au grand public, à l'abri d'une institution respectée.

A côté de ces professeurs occasionnels, nous voudrions placer ceux dont je parlais tout à l'heure, c'est-à-dire ces universitaires isolés dans un lycée de province, qui ne peuvent en sortir, et qui cependant auraient assez de talent, si on leur tendait la main, pour écrire un bon livre. A ceux-là, il faudrait donner un traitement et garantir un poste lorsque la mission prendrait fin Il ne serait point difficile d'accorder aux Universités un budget spécial pour réaliser cette réforme, budget qui ne serait pas considérable. Le nombre de ces fonctionnaires serait forcément restreint.

D'excellentes raisons montrent l'intérêt de cette création. Elle permettrait de réparer certaines injustices du sort. Combien se découragent au début d'une vie de travail, parce qu'ils ne voient ni récompense ni succès possible. Il y a en province, dans des villes ignorées et lointaines des travailleurs énergiques, patients, très bien doués. Ils n'ont à leur disposition que des bibliothèques rudimentaires. Ils n'ont autour d'eux que des gens indifférents : des conversations quotidiennes ils ne tirent aucune indication utile. Par une évolution fatale de l'esprit, ils subissent l'influence du milieu étroit où ils vivent. Ils réduisent l'étendue de leurs recherches et ne produisent que des mémoires sur de petits points d'histoire locale ou sur quelques curiosités littéraires.

S'il leur était permis d'aller un an sur une autre scène, leur esprit serait transformé, élargi si vous le voulez. Ils reviendraient ensuite animés d'un feu intérieur qui ne s'éteindrait plus. Ils écriraient le livre qu'ils avaient rêvé, et ainsi la science française donnerait des fruits plus abondants, plus variés, plus savoureux. Il n'est pas douteux que la création de ces professeurs temporaires ne soit un élément de prospérité pour les Universités.

J. Corcelle,
Professeur à l'Ecole d'enseignement supérieur de Chambéry.

III. — Le caractère social du baccalauréat (1)

Pauvre baccalauréat ! Ses imperfections me sont familières, et je ne verserais pas une larme sur sa mort. Toutefois, il intéresse, sinon par lui-même, du moins par les sentiments qu'il éveille et qu'il découvre. On le courtise et on le honnit; les familles lui tendent les bras et lui tendent les poings. On lui reproche ses injustices : pur anachronisme ! Injuste, il l'était jadis de notre temps, quand nous n'avions ni le livret scolaire, ni le choix entre trois sujets, ni le bénéfice de l'admissibilité. Les surprises alors n'étaient pas rares; elles le sont beaucoup plus maintenant, j'en donnerais au besoin des preuves toutes récentes. Au reste, ces récriminations ne sont que des prétextes ; elles dissimulent des sentiments moins avouables : d'abord la peur du risque. Cette peur, si on n'y met pas bon ordre, menace de nous envahir ; elle sème la défiance contre les examens, parce que tout examen enveloppe une part d'imprévu; elle oriente les ambitions vers les professions et les profits réglementés. Aux Gaulois, aux Francs des Croisades, aux Français de la Révolution, tous magnifiques chercheurs d'aventures, elle prépare pour descendants des hommes machines, automates inertes, dociles tourne-broches.

Et elle n'est pas seule; elle se complète, comme il est naturel, par la peur de l'effort. Le baccalauréat est mauvais parce qu'il est difficile. Cette opinion, qui hésite à se formuler, n'est qu'une note dans un concert. Le même effroi de l'effort, en effet, paralyse les femmes françaises qui, sauf quelques vaillantes deux fois respectables, refusent leurs flancs appauvris aux douleurs sacrées de la maternité ; par lui aussi, la famille redoute pour le fils unique, triste témoignage de notre lâcheté, les austérités de l'internat que nous avons vécues nous autres allègrement, et dont nous ne sommes, que je sache, ni morts, ni meurtris; par lui enfin, parents et amis se mettent, pour les diplômes ou les emplois, en quête de recommandations, plus faciles, n'est-ce pas, que le travail. Ah ! la recommandation ! L'Egypte n'avait que dix plaies, nous avons la

(1) Extrait d'un discours prononcé par M. Gérard-Varet en qualité de président, à la distribution des prix du collège de Semur.

onzième. — Vous la connaissez, mon cher député ! Elle entasse sur votre bureau les montagnes de demandes ; elle dresse de même sur celui de l'examinateur les pyramides de lettres. Je ne dirai pas qu'elle est absolument inutile : elle développe le commerce des papeteries et elle grossit les ressources du ministère des postes.

Prenons-y garde, un peuple qui ne sait plus ni peiner ni oser, est mûr pour la servitude et pour la conquête. Tous ceux, au contraire, qui ont un nom assurent à l'effort une place d'honneur dans la vie. Vous dirai-je les Anglais qui à tout âge le cultivent pour lui même ? Ailleurs il est la marque propre, le privilège de l'âge, le vôtre précisément, où l'adolescence finit. De sévères épreuves du corps et du cœur décidaient chez nos ancêtres si le jeune homme de noble famille serait sacré chevalier, chez les Romains et les Grecs s'il deviendrait citoyen et endosserait la toge virile. Dans les peuplades de l'Afrique équatoriale, les jeunes gens se soumettent à de redoutables expériences ; par exemple, on les plonge tout nus dans une fourmilière, et celui qui laisse entendre une plainte est frappé d'indignité. Dans les tribus indiennes d'Amérique, le futur guerrier se laisse déchiqueter pour la cérémonie de tatouage ; d'habiles dessinateurs couvrent son corps d'un grimoire de petites plaies et dans chacune d'elles introduisent une substance colorante qui s'allonge en lignes, se déroule en figures sacrées, et celui-là seul est un Indien qui supporte sans un cri, sans un frémissement, la terrible opération. Partout à la surface de la terre, parmi les populations qui font quelque figure, c'est en regard du rire innombrable des mers le rire innombrable des forces. Après cela, vous étonnerez-vous, vous autres, fils d'une démocratie aux prises avec de graves problèmes, vous qui jusqu'à présent fûtes menés par la main, à qui la cloche de votre collège disait les heures du lever, des classes, des repas, à qui vos maîtres traçaient la besogne journalière, mais qui désormais vous gouvernerez vous-mêmes, et par vos votes influerez sur les affaires publiques, sur les destinées nationales, vous étonnerez-vous encore qu'à cette heure décisive on pèse votre acquis, on mesure votre provision de pensée ? Vous êtes à l'âge du tatouage, et le baccalauréat est, moins la douleur, un tatouage d'idées.

Par là, il est autre chose qu'un exercice scolaire, un achèvement de période, une clôture, il est aussi une annonce de la vie d'homme, une inauguration. Dans notre démocratie égalitaire, l'enseignement secondaire, tel qu'il fonctionne, est un privilège ; il faut que ce privilège se paie par une augmentation de charge sociale, de responsabilité. A vos frères qui n'ont pas dépassé l'école primaire, vous devez l'exemple d'une instruction sans cesse reprise, d'une volonté toujours attentive à renouveler ses réserves morales, à perfectionner ses méthodes, quel que soit leur objet, agriculture, commerce, médecine, enseignement. Plus que les autres vous seriez coupables de laisser s'épaissir sur vous la croûte des habitudes et vos énergies se pétrifier en routine. Et après tout n'est-ce pas votre intérêt ? Vivre, ce n'est pas seulement manger et se figer dans la monotonie d'une besogne immuable, l'animal en fait autant ; pour ceux dont on a cultivé l'esprit, c'est encore, c'est surtout par une activité intelligente et haute devenir un centre de rayonnement, une influence morale. Etre un homme, c'est façonner par son seul ascendant d'autres hommes ; vivre, c'est revivre en autrui par l'imitation et se survivre chez ceux qui nous suivent immédiatement par le souvenir.

Viennent les conjonctures, elles nous trouveront prêt et, s'il le faut, armé. Pour vous, la vie, c'est l'avenir, et dans les fanfares de vos imaginations, elle retentit éclatante et resplendissante ; des moralistes moroses vous la dépeignent au contraire morne et désolée ; elle est tout cela ensemble ; elle a ses élus à qui elle prodigue ses dons et ses charmes, pour qui elle est joie et triomphe, rire et lumière ; d'autres sont ses victimes, et les moins malmenées ne sont pas celles qu'elle abreuve de secrètes amertumes, et qui domptent leur tristesse intérieure. Entre ces destinées si dissemblables, c'est l'effort intellectuel qui, par son action apaisante et revivifiante, rétablit quelque équilibre. Sous son influence, ces âmes inégalement rétribuées, les unes tourmentées par d'invisibles tempêtes, les autres bercées par des brises heureuses, toutes ensemble fraternisent dans la sérénité.

C'est lui enfin qui console de vieillir. La vieillesse est un déclin quand elle apporte avec elle la ruine des facultés. En revanche, quand elle les respecte, elle est pour ceux qui firent de la vie un digne emploi, une dernière hausse. Forte de la sagesse acquise, elle se dresse baignée dans la paix, comme une haute cime dans la lumière du soir. J'ai dit une cime : le vieillard, en effet, est bien un ascensionniste : il avance, parfois le dos voûté par la rudesse de l'escalade. Il a quitté la plaine bourdonnante, la fournaise des villes et des passions ; il s'élève vers les zones où l'air se fait plus pur et la vie plus calme ; il monte encore : voyez-le maintenant avec ses 70 ou 80 ans, dressé sur son massif d'années dans l'éther lumineux et froid. Du haut de ses 25 ou 30.000 jours, comme son frère en excursion du haut du Mont Blanc, tous les deux aperçoivent ou devinent très loin sous leurs pieds les sources qui jaillissent, les souvenirs et les rêves qui ruissellent, tous ensemble roulant vers la plaine lointaine où ils déposent en limon fécond une nouvelle couche du sol, une nouvelle couche d'humanité.

Vous n'en êtes pas là, jeunes gens ; vous avez devant vous les longs et nobles espoirs ; vous travaillerez à les réaliser... Vous resterez dignes de votre éducation laïque, et fidèles à la tradition d'honneur qui a fait de vos aînés des hommes invinciblement attachés au culte de la justice, de la loi civile, de la liberté intellectuelle ; par là même vous serez de dignes fils de France, dédaigneux de tout chauvinisme niais, jaloux en revanche de l'intégrité de notre patrimoine national où les principes de la Révolution figurent au même titre que le sol et que les richesses. Alors vous pourrez en toute confiance laisser sur le théâtre de votre existence individuelle les événements se dérouler. L'indépendance de la pensée et la fierté préservent de tout remords, et elles n'empêchent pas le bonheur.

GÉRARD-VARET,
Professeur à l'Université de Dijon.

IV. — Université hall de Paris (1)

La Résidence et le home universitaires, qui entrent respectivement dans la septième et la troisième année de leur existence, continuent à

(1) 95, Boulevard Saint-Michel.

offrir aux étudiants et professeurs et aux dames étudiantes le confort d'un intérieur agréable et l'hospitalité intellectuelle.

L'ouverture prochaine de la Cité Universitaire Coopérative fera bénéficier l'Université hall de nouveaux avantages en augmentant encore la proportion de l'élément français dans le cercle de ses relations journalières.

La bibliothèque reçoit des accroissements. Des journaux et revues lui font un service. A Noël et à Pâques ont lieu des cours de vacances.

Un jeu de tennis a été organisé, avec l'autorisation de la questure du Sénat, dans le Jardin du Luxembourg. Enfin un chalet au bord de la mer, la « Corvette » (5 heures de Londres, 4 heures de Paris) forme une annexe ouverte en tout temps, même à des jeunes gens n'ayant pas encore atteint l'âge d'étudiant. De juin à octobre, des cours de vacances y seront probablement donnés.

On peut séjourner à la semaine dans l'Université hall à partir de 50 fr.; les séjours prolongés comportent des arrangements variables suivant les chambres.

Les correspondants et les nombreux amis, qui ont tant contribué au succès de l'Université hall, sont priés de ne point discontinuer, malgré ce succès, leur bienveillante collaboration, toujours nécessaire pour développer la fondation et lui conserver son caractère.

Les Secrétaires,

R.-El. Chalamet, H.-L. Armand.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

France

Les changements dans le haut personnel de l'Instruction publique. — Des changements considérables ont eu lieu dans le haut personnel de l'Instruction publique. M. le Vice-Recteur Gréard, éprouvé par un deuil douloureux et récent, a demandé sa mise à la retraite. Tous nos lecteurs savent quels services il a rendus, pendant de longues années, à l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, quel intérêt passionné pour les œuvres d'éducation ont éveillé les nombreux écrits par lesquels il a provoqué, stimulé ou dirigé les réformes accomplies pendant les trente dernières années. Dans sa retraite, bien méritée, il complètera, nous l'espérons, son œuvre, par des livres où il mettra le meilleur d'une expérience, aussi utile qu'une direction effective, à ceux qui avaient pris l'habitude de le prendre pour guide.

M. Gréard a été remplacé par M. Liard. Leurs noms étaient presque toujours associés en France et à l'étranger. La Société d'enseignement supérieur, en les priant d'être les Présidents d'honneur du Congrès organisé par elle en 1900, avait traduit la pensée et recueilli l'approbation de tous les maitres et de tous les amis du haut enseignement. Nous n'avons pas plus à rappeler à nos lecteurs les services de M. Liard que ceux de M. Gréard. Sa part, dans la réorganisation des Universités, leur est bien connue et on peut dire qu'il n'y a peut-être pas un numéro de la *Revue* où nous n'ayons eu l'occasion d'en signaler, d'en analyser et d'en faire connaître quelqu'une des parties. A l'Université de Paris, il montrera ce que peut donner, par la pratique, l'organisation nouvelle de l'enseignement supérieur et il assurera le succès de la réforme récemment opérée dans l'enseignement secondaire.

M. Liard est remplacé à la direction de l'enseignement supérieur par M. Bayet, chargé jusqu'alors de la direction de l'enseignement primaire. Ceux qui l'ont connu professeur et doyen de la Faculté des lettres de Lyon, qui l'ont vu inaugurer à Lille, comme recteur, les Facultés et l'Université nouvelles, sont persuadés qu'il continuera, pour le plus grand bien de notre enseignement supérieur, l'œuvre à laquelle restent attachés les noms de MM. Victor Duruy et Dumesnil, Albert Dumont et Liard, à laquelle ont collaboré les membres les plus modestes comme les plus illustres de notre Société d'enseignement supérieur.

M. Gasquet devient directeur de l'enseignement primaire. Nous lui souhaitons, dans sa nouvelle position, le succès qu'il avait obtenu comme

recteur de Nancy. M. Adam passe à Nancy, M. Boirac à Dijon, M. Joubin, doyen de la Faculté des sciences de Besançon, va à Grenoble, M. Payot à Chambéry.

∴

L'application des nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. — On a commencé, dès la rentrée, l'application des nouveaux programmes que la *Revue* a publiés dans ces précédents numéros.

Il en résulte de grands changements dans les lycées et collèges. Nous y reviendrons, quand nous aurons un certain nombre de renseignements sur l'organisation nouvelle. Nous nous bornons à signaler aujourd'hui un opuscule de M. Vuibert (librairie Nony), propre à renseigner les familles, et des articles de M. Monin sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

∴

Les relations entre professeurs et étudiants. — La *Revue* a envoyé, en tirage à part, aux recteurs des Universités et aux doyens des Facultés, le rapport que la *Société d'enseignement supérieur* avait approuvé avant les vacances,

L'enquête instituée par la *Société* et la *Revue* reste ouverte et nous prions tous ceux qui auraient des renseignements à fournir de les adresser à *M. Picavet, 6, rue Sainte-Beuve, Paris.*

Voici ceux qui nous ont été transmis par l'Association générale des étudiants :

Un grand nombre de professeurs, de littérateurs et d'hommes politiques connaissant l'isolement dans lequel se trouve le potache devenu étudiant à son arrivée à Paris avait voulu créer pour la Jeunesse des Ecoles un foyer universitaire, un refuge commun où les étudiants éloignés du pays natal pourraient trouver l'illusion du home abandonné. L'Association Générale des Etudiants fut fondée pour cet office et après des tatonnements, des défaillances peut-être, elle est arrivée à vivre, groupant des jeunes gens d'origine, d'éducation, de convictions politiques ou religieuses très différentes.

L'Association ne s'est pas contentée de procurer à ses membres des avantages exclusivement matériels, elle a eu un autre but, elle a rêvé d'établir entre les étudiants de provenances diverses qui la fréquentent cette camaraderie qui donne souvent naissance aux amitiés les plus durables.

Outre la collaboration des étudiants entre eux nous devrons pour exister être soutenus d'une façon active par les professeurs de nos Facultés; les bureaux qui se sont succédé ont le mérite d'avoir presque toujours participé aux tentatives qui ont été faites dans le but de rapprocher professeurs et étudiants.

Chaque année l'Association réunit ses membres honoraires et ses membres actifs en un grand banquet ; beaucoup de professeurs ne dédaignent pas de venir s'asseoir au milieu de leurs élèves et ils en profitent pour leur donner des conseils excellents entre deux coupes de champagne.

Notre dévoué Président d'honneur, M. Lavisse a admirablement dépein le charme de ces banquets auxquels ont assisté les maitres de la science

de la littérature et de l'art. « Nous nous voyons, dit-il, autour d'une table qui porte non pas l'attirail des instruments d'examen, mais des fleurs, des fruits et des lumières. Il fut un temps où le maître était pour le plus grand nombre d'écoliers un personnage solennel, inaccessible et même, les jours d'examen, surtout un ennemi. Il n'est pas en notre pou voir de changer nos conditions. Nous nous retrouverons les uns assis en chaire, les autres entassés sur des bancs. Les tables d'examen nous attendent, ces tables qui ont un bon et mauvais bout. La vie est ainsi faite et nous devons la subir les uns et les autres, mais elle a ses bons moments : c'en est un que celui où nous nous sentons vous et nous membres d'une corporation laborieuse. L'âge, les titres acquis y marquent des degrés, mais qui sont pour ainsi dire effacés par le sentiment de la communauté de notre belle vie intellectuelle ».

A côté des banquets annuels les sections correspondant aux différentes facultés ou écoles organisent à l'ouverture des cours de petites soirées amicales auxquelles les professeurs sont invités ; les punchs des sections des lettres et de droit sont attendus impatiemment dans le milieu étudiant ; nombreux sont en effet les professeurs qui veulent nous montrer qu'ils aiment à quitter et la chaire et l'huissier vénérable pour venir causer avec nous.

Si les sections scientifiques (sciences, médecine, pharmacie), n'ont pas encore essayé d'implanter cette tradition charmante d'un punch offert par les étudiants aux professeurs, elles ont en revanche convié leurs membres à des excursions scientifiques ; des professeurs, des maîtres de conférences se sont joints aux caravanes parties de la rue des Ecoles.

La conférence de droit instituée sur les mêmes bases que celles du Palais se réunit chaque semaine. Les Jurisconsultes les plus éminents, MM. Lyon-Caen, Garçon, Thaller, Berthelemy, Deschamps, Pillet, etc., sont venus présider nos joutes oratoires. Nous écartant quelquefois de questions purement classiques et d'école nous abordons l'étude de sujets auxquels les événements donnent un grand intérêt d'actualité et dont la discussion dans tout autre milieu de jeunes gens ayant les opinions politiques les plus opposées serait impossible. La conférence a été appelée par exemple à donner son avis sur l'Etablissement d'un monopole universitaire, la suppression des conseils de guerre. Le doyen Glasson qui était venu assister à une de nos séances pouvait nous féliciter en ces termes : « Alors même que vous abordez les questions les plus graves et les plus brûlantes du droit, de l'Economie politique et des autres sciences sociales vous restez fidèles à cette courtoisie qui s'appelait autrefois parlementaire et qui est devenue presqu'exclusivement académique. Vous vous efforcez de pratiquer la vraie tolérance qui respecte les opinions des autres sans nuire à la fermeté des convictions personnelles ». Je ne peux parler de notre conférence de droit sans rappeler une de nos discussions qui eut un grand succès au quartier. Enrico Ferri, l'éminent criminaliste Italien et son collègue de Paris, M. le Poittevin, vinrent entendre deux de nos plus brillants camarades, Laly et Vallier, exposer les théories différentes que ces deux savants professeurs ait émises sur le fondement du droit de punir.

En résumé l'Association a donc toujours essayé de susciter les occasions qui permettraient de réunir professeurs et étudiants en d'autres lieux que dans les amphithéâtres majestueux et aux salles d'examen. Avons-nous

réussi complètement ? Il faut l'avouer sur ce point comme sur beaucoup d'autres, notre œuvre n'est pas terminée, nous avons fait des tentatives heureuses, mais ces tentatives heureuses renouvelons-les sans cesse, transformons-les en organisations durables ?

Les professeurs d'autrefois se tenaient loin, très loin de nous ; aujourd'hui les temps sont changés, nous pouvons sans crainte nous adresser à nos maîtres. « Si les jeunes gens, nous disait l'un d'eux à nos débuts, organisaient chez eux une commune vie intellectuelle, de temps en temps viendrait quelqu'un de nous parler du travail de sa vie. Ces causeries sont utiles aux jeunes gens et les anciens y prendraient plaisir. C'est une des belles émotions humaines que l'on ressent à transmettre la lampe aux mains qui doivent la prendre et la porter après nous, plus loin, toujours. »

L'Association doit donc si elle veut répondre aux espérances de ses fondateurs continuer à établir des relations suivies entre professeurs et étudiants, et quelles que soient jamais ses fautes, elle aura largement de quoi se faire pardonner.

25 septembre 1902.

HECTOR BEZANCON.
Bibliothécaire général.

Les Cours de vacances de l'Alliance française. — L'« Alliance française » qui s'est imposé comme objet de propager la connaissance au dehors de notre langue nationale, a recours, depuis quelques années, à un moyen d'action des plus curieux et des plus efficaces. Ce moyen d'action, ce sont les cours de vacances fondés à l'usage des professeurs et étudiants étrangers et dont la dernière session vient de se terminer.

Frappé de l'insuffisance des moyens mis en France à la disposition des étrangers désireux de poursuivre leurs études françaises et constatant que beaucoup d'entre eux allaient demander à la Belgique, à la Suisse et même à certaines universités allemandes le complément d'instruction qu'ils voulaient obtenir, le conseil d'administration de l'Alliance française, décida, le 4 décembre 1893, l'organisation de cours spéciaux pour les étrangers.

Ils furent placés sous le patronage d'une commission, composée de MM. Gréard, Lavisse, Jules Claretie, Michel Bréal, général Parmentier, Bardoux, Le Myre de Vilers, Foncin, Frank Puaux, Armand Colin, Louis Léger, Monod.

Cette initiative était prise à la suite d'un vœu présenté par Mlle Porte, professeur à Paris.

Le succès obtenu rapidement par la tentative de l'Alliance française vint prouver que, par sa création de cours de vacances, l'Alliance française donnait satisfaction à un besoin réel et dont l'importance n'avait peut-être pas été même entièrement entrevue.

Les cours de l'Alliance française s'ouvrirent pour la première fois le 9 juillet 1894, sous la direction de M. Brunot, alors maître de conférences et depuis professeur à la Sorbonne.

Ils comprenaient : un cours de littérature classique, un cours de littérature contemporaine, un cours de grammaire, un cours d'institutions de la France contemporaine, un cours de diction et d'élocution.

Une cinquantaine d'auditeurs les suivirent, et, lorsque la session fut

terminée, le diplôme supérieur, qui avait été institué comme sanction et qui constatait que les candidats qui s'y étaient présentés étaient capables d'enseigner notre langue à l'étranger, fut décerné à six d'entre eux. Un brevet élémentaire, constatant la connaissance de notre langue, était remis en outre à sept autres auditeurs.

La session de 1894 ayant complètement répondu aux espérances de l'Alliance française, il fut décidé que les cours seraient continués et qu'un nouveau développement leur serait donné.

Aussi la session de 1895 vit-elle le nombre des auditeurs s'élever à 117, Treize d'entre eux obtenaient le diplôme supérieur et quatre le brevet élémentaire.

Ce succès ne devait pas s'interrompre.

En 1896, il est établi deux séries de cours, l'une en juillet, l'autre en août. Le chiffre des inscriptions est de 326; il atteint 470 en 1897 ; 517 en 1898 ; 501 en 1899.

L'année 1900, année de l'Exposition universelle, voit descendre à 287 le nombre des auditeurs, mais ce recul n'est que passager, puisque l'on constate en 1901, 516 auditeurs présents et, en 1902, 566, se répartissant comme suit par nationalité : Allemands, 199 : Anglais, 73 ; Américains, 71; Russes, 67 ; Ecossais, 30 ; Hollandais, 16 ; Suédois, 16 ; Polonais, 14, Suisses, 13 ; Hongrois, 8 ; Italiens, 7 ; Français (en résidence à l'étranger), 7 ; Canadiens, 6 ; Autrichiens, 6 ; Tchèques, 6 ; Danois, 6 ; Irlandais, 6 ; Espagnols, 2 ; Norvégiens, 2 ; Roumains, 2 ; Luxembourgeois, 1 ; Finlandais, 1 ; Arménien, 1 ; Mexicain, 1 ; Serbe, 1 ; Portugais, 1 ; Bosniaque, 1 ; Géorgien, 1 ; Cubain, 1.

L'alliance française, par cette œuvre seule a mérité la bienveillante attention de tous ceux qui ont à cœur d'assurer au dehors le maintien du prestige et de l'influence que notre langue a si longtemps possédés

Les diplômes de l'Alliance française sont très recherchés, car on sait qu'ils ne sont distribués qu'à bon escient ; les gouvernements russe et bulgare leur ont reconnu une valeur officielle.

Les brevets de l'Alliance française méritent cet honneur, car les sujets de dissertation imposés paraissent même parfois embarrassants à des candidats français. Nous en citerons comme exemples quelques-uns choisis parmi ceux de ces dernières années.

En 1900 : « Comment expliquez-vous, d'après *les Harmonies poétiques*, que l'apparition des poésies de Lamartine soit considérée comme marquant un renouvellement de la poésie lyrique en France ?

« Henriette d'Angleterre remercie Racine de lui avoir dédié *Andromaque* et apprécie l'originalité de cette tragédie »

En 1901 : « Etudier, d'après la pièce de *Britannicus* comment Racine se servait des sources historiques ».

« *Le Pessimisme*, d'Alfred de Vigny ».

En 1902 : « Comment vous représentez-vous le caractère de J.-J. Rousseau d'après *les Rêveries du promeneur solitaire* ?

« Le rôle de la famille dans l'*Avare* de Molière et dans *Eugénie Grandet* ».

Peut-être quelques modifications seront-elles encore apportées à l'organisation des cours de l'Alliance française, mais elles ne seront sans doute que très superficielles, car les auditeurs se déclarent entièrement satisfaits.

Les cours comprenaient cette année, pour chaque série :

Un cours de grammaire historique et comparée, un cours de grammaire pratique, un cours de lexicologie française, un cours d'élocution et de prononciation, un cours et des exercices pratiques de phonétique expérimentale, un cours de littérature française classique, un cours de littérature du dix-neuvième siècle, un cours d'institutions de la France contemporaine, un cours d'art français.

Des conférences sur la littérature, la grammaire, des exercices de traduction russe, d'allemand, d'anglais en français, des leçons de lecture et de diction complétaient ces cours.

116 auditeurs ont obtenu le diplôme supérieur et 59 le diplôme élémentaire en 1902.

L'œuvre accomplie par l'Alliance française attire en France de nombreux étrangers qui, après avoir vécu près de nous, retournent chez eux ayant perdu les préjugés qu'ils avaient à leur arrivée. S'ils ne sont pas tous devenus nos amis, du moins ne sont-ils plus, après un séjour qui leur a permis d'étudier à leur aise nos mœurs, nos habitudes, des ennemis aveugles et de parti pris, disposés à accueillir favorablement toutes les calomnies, si fréquemment et si légèrement, lancées contre nous.

La liberté de l'enseignement et l'abrogation de la loi Falloux. — Nous avons, dans la *Revue* du 15 mars 1902, fait connaître les raisons invoquées par les partisans et les adversaires de la liberté de l'enseignement. La polémique s'est continuée depuis lors et il est question d'un projet de loi qui, déposé à bref délai, règlerait la question.

Le récent Congrès de la *Ligue de l'enseignement* s'est spécialement occupé de l'abrogation de la loi Falloux et a émis le vœu suivant :

« Le Congrès, estimant que le premier devoir de l'enseignement républicain est d'affirmer et d'appliquer sans restriction tous les principes inscrits dans la Déclaration des Droits de l'Homme, et tout d'abord le principe de la liberté individuelle ;

« Considérant que la liberté d'enseignement n'y est pas et ne pouvait pas y être inscrite ; que, en effet, la fonction éducative est un devoir des parents envers l'enfant et envers la société ; que, dans une démocratie, l'enseignement doit s'appliquer essentiellement à garantir dès l'enfance la liberté future des citoyens et que c'est l'office de l'Etat de la garantir effectivement ;

« Considérant que, sous le nom trompeur de liberté de l'enseignement, la loi du 15 mars 1850 a organisé en France la liberté illimitée de l'enseignement ecclésiastique et congréganiste en conférant aux congrégations et au clergé un ensemble de privilèges collectifs qni ont permis d'opposer en fait le monopole de l'Eglise au monopole de l'Etat ;

« Considérant qu'il y a lieu d'instituer un régime scolaire qui assure la véritable liberté de l'enseignement.

« Emet les vœux suivants : que la loi Falloux soit abrogée, que l'enseignement des enfants et des adolescents, constituant un service public, l'Etat assure à tous un enseignement rationnel et gratuit ; que l'Etat puisse déléguer à des particuliers, individus et collectivistes, l'autorisation d'ouvrir les établissements auxiliaires d'enseignement aux conditions suivantes :

« 1° Les professeurs, directeurs, surveillants, employés à quelque titre que ce soit, seront laïques ;

« 2° Les professeurs, directeurs, surveillants, employés, etc., de l'enseignement auxiliaire, auront les mêmes grades que ceux exigés dans les établissements d'enseignement national ; ils passeront, en outre, devant un jury spécial fonctionnant à Paris, un examen d'état leur donnant l'autorisation d'enseigner ;

« 3° Les livres employés dans les établissements de l'enseignement auxiliaire devront être soumis au visa de l'autorité universitaire ;

« 4° L'autorité universitaire aura sur les établissements de l'enseignement auxiliaire les mêmes droits de surveillance, d'inspection, qu'à l'égard des établissements nationaux ;

« 5° L'ouverture ou la fermeture d'un établissement de l'enseignement auxiliaire est prononcée par le recteur, les autorités administratives entendues, avec faculté d'appel devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique ».

Une ligue s'est formée pour maintenir la liberté d'enseignement. M. Georges Picot a exposé, dans une conférence à Orléans, l'objet qu'elle se proposait. Elle veut, dit-il, amener la réouverture des écoles récemment fermées. Elle veut montrer « que la liberté d'enseignement aussi bien que toute lès libertés dont elle est solidaire, la liberté individuelle, la liberté de la presse, la liberté de réunion et d'association, la liberté des cultes et de la conscience, ne seront définitivement établies en France que le jour où elles seront expressément inscrites dans la Constitution et garanties par le recours ouvert à tous les citoyens devant un tribunal suprême ».

*
* *

La lutte contre la tuberculose. — Notre collègue M. Clairin, le dévoué secrétaire de la Société de secours mutuels des fonctionnaires de l'enseignement secondaire public, nous transmet la note suivante :

« Le Dr Plicque, qui joue un rôle actif dans la lutte contre la tuberculose, vient d'informer le Conseil d'administration de la *Société de secours mutuels des fonctionnaires de l'enseignement secondaire public* que le Dr Verhaeren, secrétaire général de la ligue contre la tuberculose en Algérie, réservera cet hiver, à son sanatorium de Birmandreis, près d'Alger, 15 places aux prix réduits de 3 et 4 francs par jour pour les membres de l'enseignement.

L'époque la plus favorable au départ est la fin de novembre. Les malades peuvent demander des renseignements au Dr Plicque, 34 *ter*, rue de Dunkerque.

Les malades trop avancés, phtisiques et non simplement tuberculeux, devront éviter de se présenter au sanatorium ».

Italie

L'organisation des Universités. — Un règlement général, qu'accompagne un rapport de M. Nasi, ministre de l'Instruction publique, modifie considérablement l'organisation des Universités en Italie, en faisant une place plus grande au gouvernement central dans le choix du recteur et des professeurs.

Auparavant, le Conseil académique, représentant l'Université, désignait, parmi les professeurs, trois candidats entre lesquels le ministre choisissait le recteur. Aujourd'hui le ministre pourra encore demander au Conseil académique de faire cette présentation, mais il n'y sera pas obligé : il pourra seul désigner le recteur parmi les professeurs et sera seul juge des raisons pour lesquelles un professeur se croira obligé de renoncer au rectorat.

Pour la nomination des professeurs, la Faculté intéressée désignait les commissions d'experts qui choisissaient entre les candidats aux chaires vacantes. C'est le ministre qui aujourd'hui nommera lui-même ces commissions, après avoir demandé à tous les professeurs titulaires, représentant l'enseignement à pourvoir, d'indiquer par écrit le candidat le plus méritant.

Nous reviendrons sur ces modifications qui semblent indiquer, en Italie, des tendances centralisatrices analogues à celles qui se produisent en Allemagne et en Angleterre.

Ecosse

Université de Glasgow. — Le Sénat de l'Université de Glasgow a désigné M. le professeur Boutroux comme « Gifford Lecturer » pour l'Université de Glasgow. Il s'agit des conférences de philosophie fondées en 1887 par Lord Gifford dans les quatre Universités d'Écosse, et inaugurées notamment par Max Müller. M. Boutroux a accepté, et ira à Glasgow dans le courant des années scolaires 1903-4-5, faire deux séries de conférences sur ce sujet : *Nature and Mind.*

La nomination de M. Boutroux à un poste occupé jadis par M. Muller, le principal John Caird, et son père le philosophe Edouard Caird, maître du collège Balliol, à Oxford, est un grand hommage rendu à son talent personnel, autant qu'à l'Université de France, qui vient d'être appelée pour la première fois à pourvoir d'un titulaire la chaire *Gifford.*

Il existe des chaires semblables dans les trois autres Universités écossaises, à Edimbourg, à St Andrews et à Aberdeen. Ce sont, en général, des maîtres écossais, anglais ou américains qui sont nommés, de deux ans en deux ans, par chacune de ces Universités.

L'Allemagne et la Hollande ont déjà été représentées par l'un de leurs philosophes ; le choix de M. Boutroux, fait par le Sénat académique de Glasgow, pour représenter la France, nous permet d'espérer que les Universités écossaises désigneront d'autres de nos maîtres dans de prochaines circonstances.

Société franco-écossaise. — La Société franco-écossaise (branche écossaise) a eu l'heureuse pensée de mettre au concours entre les étudiants des quatre Universités écossaises trois bourses de voyage en France. Le concours a eu lieu en avril dernier ; les trois boursiers désignés suivent en ce moment des cours de vacances à Paris ou à Grenoble ; ce sont des étudiants d'Aberdeen et de Glasgow.

Un assez grand nombre d'autres étudiants écossais sont également venus en France pour s'y préparer à leurs études de l'hiver prochain ; ils ont organisé un pèlerinage annuel à l'ancien collège des écossais de la rue du Cardinal Lemoine.

Donation Carnegie. — Les conditions à remplir par les étudiants pour bénéficier de l'exonération des frais d'études universitaires, grâce au don Carnegie, étaient les suivants : 1° avoir plus de 16 ans ; 2° être d'origine écossaise ou avoir passé deux ans dans une école écossaise, après l'âge de 14 ans ; 3° avoir passé les examens d'entrée à l'Université.

Il y a eu 3.600 demandes d'étudiants. 2 441 ont été accordées, représentant une dépense totale d'environ 600.000 francs.

Un étudiant a déjà restitué au Comité la somme dont il avait été le bénéficiaire, ce qui lui a valu une lettre de joyeuses félicitations de la part de M. Carnegie lui-même.

Aucune enquête n'est faite par le Comité pour s'informer de la situation pécuniaire des parents de l'étudiant ; celui-ci conserve toute la responsabilité de son acte.

Voici comment viennent d'être répartis les cinq millions qui représentent le revenu de la part du capital qui a été consacré à l'enseignement dans les Universités écossaises.

Université d'Edimbourg. — 1.437.500 francs répartis comme suit :

Constructions. — Laboratoires de physique, de pathologie, de bactériologie, réparations à la bibliothèque et catalogue : 1 million.

Enseignement des langues vivantes ou autres : 312.000 francs.

Achats de livres pour la bibliothèque : 125.000 francs.

Université de Glasgow. — 1.375.000 francs répartis comme suit :

Constructions. — Laboratoires de physique (anciennement laboratoire de Lord Kelvin), de physiologie. de chimie, etc. : 1 million.

Fondation d'une chaire de géologie (mi-partie). .	187.500 fr.
Enseignement des langues vivantes ou autres.....	62.500
Achats pour la bibliothèque..............	125.000

Université de St-Andrews. — 1.062.500 francs répartis comme suit :

Laboratoires de chimie, de physique......	375.000 fr.
Enseignement général..........	250.000
Enseignement de langues vivantes.............	312.500
Achats de livres	125.000

Université d'Aberdeen. — 1.125.000 francs répartis comme suit :

Laboratoires....	125.000 fr.
Enseignement général	562.500
Enseignement de langues vivantes.............	312.500
Achats pour la bibliothèque..................	125.000

Le Comité qui administre les fonds a réservé une somme d'environ 125.000 francs pour attribuer, *chaque année*, sur la proposition des Sénats académiques, un certain nombre de bourses d'études et de voyage à des jeunes gens qui se seront distingués dans leurs travaux.

Dans cinq ans le capital de 50 millions de francs se sera encore augmenté d'une partie des revenus non dépensés.

Ch. M.

NOTICES NÉCROLOGIQUES ET BIOGRAPHIQUES

I. — F. X. Kraus

Franz Xaver Kraus, dont les journaux annonçaient la mort fin décembre 1901, était un savant de premier mérite, un politique très éclairé, un des derniers théologiens de l'école historique si brillamment inaugurée par J. A. Möhler et continuée par Döllinger. F. X. Kraus possédait plusieurs éruditions, et toutes à un degré éminent. Les archéologues, les épigraphistes, les philologues, les historiens, les littérateurs louaient ses mémoires, ses recherches, ses travaux d'érudition, son édition du *Corpus Inscriptionum Rhenanarum*, ses essais, ses critiques et ses nombreux articles. Pour les langues modernes de l'Europe, il écrivait les principales presque comme sa langue maternelle. Quant à l'instruction générale, celle qu'on tire des livres, des monuments, des hommes, il la posséda à un degré comme peu de ses contemporains. Quoique historien et théologien, il ne s'était jamais tenu renfermé dans les études spéciales; au contraire dès le commencement de sa vie scientifique, il s'était proposé pour objet les vues d'ensemble. Pour lui les recherches limitées, les questions particulières n'étaient qu'autant de préparations pour ses grands ouvrages. Il considérait ces travaux bornés et concentrés comme la meilleure discipline de l'esprit, comme une sauvegarde contre les considérations vagues. Il entrevoyait dans l'avenir, pour la fin de sa vie, une histoire générale des tentatives réformatrices dans le sein du catholicisme et la publication de ses mémoires. Au moment où la mort l'a surpris, il venait de terminer trois ouvrages dont chacun appartient à un autre genre et nous fait deviner la nature délicate, nerveuse et féconde de F. X. Kraus. Nous voulons parler de sa belle monographie sur Cavour, de l'essai qu'il a consacré à Pellegrino Rossi, enfin de l'étude si magistralement conçue sur les peintures murales de la chapelle de Saint-Sylvestre à Goldbach sur le lac de Constance.

Peu de vies ont été plus laborieuses, plus passionnées pour la vérité que la sienne. Il est facile de s'en convaincre en feuilletant le catalogue de ses écrits dont le nombre dépasse la centaine et forme à lui seul une vraie bibliothèque. Nous nous bornerons à citer à tout hasard quelques ouvrages de chaque cycle soit scientifique, littéraire, soit politique, cultivé par F. X. Kraus.

Il est un mot de Talleyrand par lequel il disait de la théologie, elle donne de la subtilité à l'esprit; il n'y a pas d'exercice plus fortifiant; on en sort muni de méthodes et tout préparé pour les sciences particulières. F. X. Kraus a été un des rares théologiens auquel cette phrase de l'ancien évêque d'Autun peut être pleinement appliquée.

La vie étroite et monotone du séminaire ne convenait guère à un jeune homme de goûts délicats et amoureux de la science tel que fut

F. X. Kraus. Après un an d'études philosophiques à Trèves, il se rendit en France. Ce voyage décida de ses talents et de ses destinées, peut-être même de ses doctrines. La traduction qu'il fit de la lettre si retentissante de Mgr Dupanloup sur le futur Concile œcuménique pourrait à la rigueur servir d'appui à notre assertion. L'attitude qu'il prit pendant la durée du Concile du Vatican et les relations qu'il entretint après encore avec les antiinfallibilistes semblent confirmer notre opinion. Nous nous abstenons ici de citer les écrits dans lesquels il admire Montalembert revenu de ses idées ultramontaines.

Bien avant d'entrer dans l'enseignement universitaire F. X. Kraus a publié de nombreux mémoires patriotiques et historiques savamment composés, plusieurs séries de documents précieux intéressant l'histoire de Trèves, sa ville natale et une foule d'articles concernant l'histoire de l'antiquité chrétienne. A l'âge de trente ans, toujours avant d'avoir enseigné, il publia son manuel d'histoire ecclésiastique qui fut longtemps et est peut-être encore, malgré certaines imperfections de détails, un modèle tant pour sa disposition méthodique que pour l'élégance de la forme. Son impartialité lui attira les censures de la cour de Rome. Cette disgrâce ou plutôt cette récompense lui allait mieux que la popularité bruyante que le monde ultramontain accorde volontiers aux défenseurs de sa cause. Dès lors F. X. Kraus se vouait corps et âme à l'étude des antiquités chrétiennes. Les volumes inédits de la ***Roma sotteranea,*** de la ***Realencyklopädie*** marquent les diverses étapes de la voie parcourue par cet infatigable travailleur.

Entre temps il fut nommé professeur d'archéologie et d'histoire de l'art chrétien à l'Université de Strasbourg qui venait d'être fondée. En peu de temps le jeune professeur augmenta considérablement son bagage de production dans le domaine de l'érudition qui était déjà énorme. L'Alsace-Lorraine lui est redevable d'une inventarisation exemplaire de ses monuments artistiques. Kraus travailla pendant quinze ans à cette œuvre si remarquable dont le dernier volume parut en 1889. Une entreprise du même genre pour le duché de Bade est également due à l'initiative de F. X. Kraus

En 1878, il fut nommé professeur d'histoire ecclésiastique à l'Université de Fribourg, en Brisgau Par-dessus les devoirs ordinaires de l'enseignement il s'en imposait d'autres plus lourds, plus redoutables encore. A Strasbourg déjà il avait conçu le plan d'écrire une histoire de l'art chrétien. La manière dont il s'y prépara et dont il exécuta son plan fit de lui un novateur. Il a importé dans les études historiques des procédés tout nouveaux en traitant l'histoire de l'art au point de vue théologique et en appelant au secours des études théologiques les leçons que fournissent les recherches monumentales tant épigraphiques qu'iconographiques C'est dans cette méthode que F. X. Kraus voyait son principal titre auprès de la postérité et, à l'avis des hommes compétents, il avait raison. Son ***Histoire de l'art chrétien*** est divisée en trois parties dont la dernière est restée malheureusement inachevée. Cette œuvre unique en son genre dénote une activité, une érudition et une sagacité critique des plus remarquables. Autre trait caractéristique de l'auteur, il a un style à lui, bien différent de celui que nous pourrions appeler académique, où nous chercherions en vain l'élégance de la forme et la marque d'une individualité. F. X. Kraus fut avant tout écrivain et savant,

accessoirement professeur. Dans un pays où les universitaires sont les rois de la société, tout comme au temps de Heine, il est rare de rencontrer des érudits qui aient la souplesse, la légèreté de main, le style si nuancé et pourtant si coulant de Kraus. Comme Sainte-Beuve qu'il admirait tant, il a eu « cette aisance pour circuler autour des choses, pour les effleurer, les indiquer et cependant les palper, les sonder, les mesurer, sans jamais manquer au bon goût ou manquer d'agrément » (Taine). Allemand d'origine F. X. Kraus est presque Français d'éducation. Il aimait à se retremper dans la langue de Pascal et de Bossuet, il la causait à Baden avec Maxime Du Camp et se charmait de l'entendre parler dans les salons de Paris, de Rome, de Florence.

Nous ne croyons pas nous tromper en disant que l'historien de l'antiquité ecclésiastique et de l'art médiéval s'est surpassé encore en devenant commentateur de Dante. Dans l'œuvre capitale qu'il consacra au plus grand poète de l'Italie, l'auteur entreprenait de révéler à la société moderne ce que l'exilé de Ravenne avait à nous dire. Mieux que tout autre, F. X. Kraus fut apte à nous expliquer ce que Dante avait « dit à son âme, si bien faite pour le comprendre ». En traçant le tableau de la littérature ancienne dont Dante fut le créateur, Kraus écrivit aussi une œuvre de foi et de confiance en l'Italie rendue à elle-même. C'est Dante qui lui a mis la plume à la main en lui disant d'écrire pour l'Italie, pour les aspirations du monde moderne dont Kraus fut une sentinelle avancée au milieu d'un catholicisme ultramontain et intransigeant. Il avait cette indépendance ombrageuse qui le disposa à la lutte contre l'empire que les idées ultramontaines semblent vouloir prendre sur la civilisation moderne De là ces attaques mesquines et continuelles de la part de ses coreligionnaires. Elles le trouvèrent toutes impassible et il n'ignorait pas que parfois les sifflets sont aussi retentissants que les bravos. Il sut du reste se faire respecter quand même, et son ironie transperça les mieux cuirassés de ses adversaires. Durant quatre ans, il écrivit mensuellement sous le nom de *Spectator* dans la *Beilage* de *l'Allgemeine Zeitung* des lettres politico-religieuses Il s'y fit redouter comme historien et critique de la politique moderne de la cour de Rome et se mit à la tête d'un mouvement réformateur parmi les catholiques allemands. Le centre et tous ses partisans ultramontains — on nous le répéta encore dernièrement au Congrès de Mannheim — opina toujours que Spectator eût mieux fait de rester chez lui et d'apprendre que « dans Rome, fût-ce un vrai charnier », on ne doit jamais boucher sa narine. Avec Lafontaine Kraus put dire en parlant de Spectator :

« Sa grimace déplut. L'*hiérarque* irrité,
L'envoya chez Pluton faire le dégoûté ».

F. X. Kraus laissa une mémoire chère à tous ceux qui l'avaient connu et une réputation établie dans toute l'Europe. Comme savant et écrivain, comme politique et publiciste ses mérites sont incontestables. Ils sont dus à l'immense variété de ses connaissances et de ses idées, à son courage qui a entrepris de mettre tant de matériaux en œuvre, à la constance qui en est venue à bout, enfin à cette liberté d'esprit qui ne préserve pas toujours de l'erreur, mais qui seule parvient à la découverte de la vérité et sans laquelle il n'y a, selon Guizot, ni grande histoire ni réelle histoire. F. X. Kraus avait une foi inébranlable en sa devise : *Veritas liberabit vos.*

E. H.

II. — Virchow

Virchow (1821-1902) a été en Allemagne un admirable représentant des études médicales. Son influence a été considérable dans tout le monde savant. M. Bouchard a bien voulu nous transmettre une copie des paroles par lesquelles il a annoncé la mort de Virchow à l'Académie des sciences. Personne n'était mieux qualifié pour l'apprécier.

La mort de Rudolf Virchow, qui met l'Allemagne en deuil, est une perte cruelle pour le monde savant tout entier. M. le Président a dit combien elle est douloureusement ressentie par cette Compagnie à laquelle Virchow appartenait depuis 1859. Elle frappe plus particulièrement la Médecine C'est que Virchow, par ses découvertes et sa direction, a formé toutes les générations médicales qui existent encore aujourd'hui.

En 1847 Virchow entreprenait la publication de ses *Archives d'Anatomie et Physiologie pathologique et de Médecine clinique* qui sont le plus précieux ensemble de documents pour qui veut savoir comment s'est constituée la médecine contemporaine. On y trouve, à côté des travaux qu'il accueillait ou provoquait, les innombrables productions de son propre labeur et l'orientation vers laquelle il poussait la pathologie. Je n'entreprendrai pas de vous soumettre l'énumération de ses découvertes; ses travaux sur la leucémie, sur la thrombose et l'embolie, sur la dégénération amyloïde qui me viennent les premières à l'esprit, suffiraient pour faire vivre son nom dans le souvenir des hommes. La Médecine lui doit plus encore: le commencement d'une doctrine. Ce qui domine toute son œuvre c'est l'idée contenue et développée dans les vingt leçons sur la *Pathologie cellulaire*. C'était, appuyée sur des faits qui semblent encore aujourd'hui inébranlables, la notion nouvelle impatiemment attendue qui balayait les débris des anciennes doctrines. L'anatomie pathologique depuis Morgagni jusqu'à Cruveilhier et Rokitansky avait montré que, dans les maladies, certains organes sont lésés, et avait cru pouvoir caractériser la maladie par la lésion. C'était un grand progrès qui exerçait une sorte de fascination. On ne voyait que la lésion, on ne se préoccupait ni de la cause ni de cette phase de l'acte morbide qui succède à l'application de la cause et qui précède la lésion. C'est là ce qu'a saisi Virchow. Lui aussi il ignorait les causes, mais il voyait comment l'organisme réagit contre elles. Cette réaction il la cherchait dans les parties vivantes irréductibles, dans les cellules et il suivait l'évolution de la vie cellulaire troublée jusqu'à la production de la lésion.

Virchow n'a dit ni le *pourquoi* de la maladie ni le procédé suivant lequel la cause provoque la maladie; mais il a dit, lui le premier, le *comment* de la maladie, la succession des actes morbides provoqués par la cause. C'est à un autre de nos confrères qu'était réservé l'honneur de dévoiler les causes. Comme Pasteur a fondé la pathogénie, Virchow avait jeté les bases de la pathologie. C'est là le plus grand titre de gloire de Virchow et je me sens autorisé à dire que, avec lui, une lumière s'est éteinte et une autorité a disparu.

Virchow avait une activité infatigable qui s'est attaquée à bien d'autres questions. Il était anthropologiste, il a voulu pénétrer les problèmes préhistoriques, il a même fait de la politique. C'est peut-être par sa politique

surtout qu'il a été connu et apprécié du public. Il arrive que le public juge mal. Il a certainement mal jugé quand il a représenté Virchow comme animé de sentiments hostiles envers notre pays, Virchow a voulu dissiper lui-même cette légende. J'ai présentes à la mémoire les paroles qu'il prononça à Berlin, non sans quelque solennité, devant plus de cent médecins français, en présence de l'ambassadeur de France : « On m'attribue des paroles d'animosité contre la France que j'aurais prononcées quand nos deux pays étaient en guerre. Il se peut que j'aie prononcé ces paroles, mais je n'en suis pas sûr. Dans les périodes troublées, on dit parfois des choses dont on ne garde pas le souvenir. S'il est un homme de l'une ou de l'autre nation qui, à cette époque, n'a pas senti son cœur bondir et est certain que sa langue a toujours obéi à la froide raison, que cet homme me jette la première pierre. En tout cas, si j'ai prononcé ces paroles, je les désavoue. J'ai du respect et de la reconnaissance pour la France, pour son génie initiateur, pour sa science, pour les savants près desquels j'ai été étudier dans mes jeunes années ».

Ce n'est pas sur de telles considérations que l'Académie base ses jugements. Elles ne l'ont pas guidée quand vous avez, il y a cinq ans, conféré à Virchow la plus haute distinction à laquelle un savant puisse prétendre. Si j'ai reproduit ces nobles paroles, c'est pour qu'il soit bien établi qu'il n'y a pas chez nous d'arrière-pensée, que l'Académie s'associe sans réserves au deuil du monde civilisé et qu'elle adresse de tout cœur à la famille et aux collègues de notre illustre confrère l'expression de son admiration et de ses regrets.

Bouchard,
de l'Institut.

III. — M Pasteur à Arbois (1)

En me déléguant ici pour exprimer son hommage au grand Pasteur, M. le Ministre de l'Instruction publique, empêché de remplir ce devoir, a voulu le confier à quelqu'un que ses fonctions avaient mis en rapport avec l'illustre savant et qui, l'ayant approché, ayant même eu l'honneur d'être parfois le confident de ses espérances, avait conçu pour sa personne et conservé à sa mémoire un sentiment plus haut que le respect, l'admiration et la vénération tout ensemble, quelque chose comme une piété.

Ce fut, parmi les hommes, un homme d'une grandeur exceptionnelle que celui que nous glorifions aujourd'hui dans cette ville, voisine de son berceau, gardienne des tombeaux de ses morts, où il fut transplanté tout petit, où il vécut les jours de son enfance et de son adolescence, aux coteaux de laquelle longtemps il se plut à revenir prendre son laborieux repos, et ce qui fait sa rare grandeur, j'allais dire sa grandeur unique, si Pascal n'avait pas existé, c'est qu'en lui se trouvèrent, associées et fondues, deux sortes de grandeurs que l'histoire nous montre plus souvent séparées : la grandeur de l'esprit et la grandeur du cœur.

Le génie de Pasteur fut un mélange admirablement dosé de l'imagination qui invente et de la raison qui prouve, de l'enthousiasme qui crée

(1) Discours prononcé, à Arbois, le 29 septembre 1901, à l'inauguration de la statue de Pasteur, par M. Liard, membre de l'Institut, directeur de l'enseignement supérieur.

et de la réflexion qui, sans le refroidir, l'arrête net à l'instant où ses conceptions cessent de correspondre à la réalité et deviennent fictions et chimères. Il se connaissait bien et il savait à merveille ses qualités maîtresses et leurs antécédents, lorsqu'il disait devant l'humble maison où il était né : « O mes chers disparus ! c'est à vous que je dois tout... Tes enthousiasmes, ma vaillante mère, tu les as fait passer en moi... et toi, mon cher père, tu m'as montré ce que peut faire la patience dans les longs efforts. »

Devant l'inconnu ou l'inexpliqué, les idées nouvelles lui montaient, souvent en bouillonnant, des profondeurs de sa méditation. Mais il était pour elles le critique le plus froid, le plus impitoyable. Il avait au degré suprême le don de la divination. Mais il avait à un degré égal celui de la démonstration, avec tout ce qu'il comporte dans les sciences de la nature, et spécialement dans l'ordre des recherches poursuivies par lui, de vision pénétrante, de puissance d'attention, de prudence, de volonté, de rigueur dans la déduction, de fertilité dans l'invention des moyens de la preuve. Et il était si sûr de ses méthodes et de lui-même, qu'une fois la preuve acquise, son affirmation devenait souveraine, bravant toutes les contradictions. Sa vie a été une pesée continue sur les choses, toujours au juste endroit, finissant toujours par les forcer à dire quelqu'un de leurs plus profonds secrets. Au début de sa carrière, un de ses contemporains disait : « Pasteur m'effraie. Il ne s'acharne qu'à des questions insolubles ». Toute question insoluble que Pasteur regardait en face se résolvait sous son regard.

De son esprit jaillit sur les abîmes les plus ténébreux de la nature un faisceau de vive lumière, toujours plus large, toujours plus étendu..

A vingt-deux ans, il est frappé par une propriété paradoxale de certains cristaux, que n'avaient pu expliquer les observateurs les plus sagaces. Il s'y arrête, il s'y applique, et il réduit à des lois ces caprices apparents.

Cette découverte initiale est le commencement d'un monde. La dissymétrie moléculaire le mène aux fermentations, ce phénomène mystérieux qui change la vie en mort, la mort en vie. Dans ce mystère, il fait le jour. Sous sa prise, la fermentation se révèle comme un phénomène d'ordre vital, œuvre d'êtres vivants, infiniment petits, si petits qu'on avait pu croire à la spontanéité de leur apparition, pour n'avoir pas découvert, avant que sa méthode pénétrante les eût discernées, les voies subtiles par lesquelles ils s'insinuent dans la matière.

Le voilà maître des ferments. Il les gouverne à sa guise, et du coup c'est une révolution dans les industries du vin, du vinaigre et de la bière.

Des ferments, il est conduit aux maladies infectieuses. Il établit avec la même sûreté de méthode, la même clarté d'évidence, qu'elles aussi ne naissent pas spontanément, mais qu'elles sont, comme les ferments, l'œuvre de germes invisibles. Du coup, c'est une révolution dans la chirurgie. Désormais, pour empêcher dans l'organisme la naissance de l'infection, il suffira de le protéger contre l'invasion de ces germes. Et voilà, avec l'antisepsie et l'asepsie, toute audace permise à la chirurgie parce que désormais toute sécurité lui est donnée.

Son génie conquérant rêve davantage. Après avoir déterminé les monstres, il entreprend de les dompter. Alors, sous ses doigts, le principe de mort devient principe de vie. Par une méthode d'une portée générale,

dont il a eu le bonheur de faire lui-même quelques applications éclatantes, il atténue les virus ; il en fait des vaccins, des agents de salut. Du coup, c'est dans la médecine un changement absolu de face, une révolution dont nous n'avons encore vu que les premiers effets, et qui ouvre à la douleur des corps des perspectives infinies d'espérances. En ses mains, ce fut la rage vaincue ; aux mains de ses disciples, mais par ses méthodes et par une application de sa doctrine, ce fut hier la défaite du croup, épouvante des mères, celle de la peste, épouvante des peuples ; ce sera demain, ici ou là, mais toujours par ses méthodes et par une application de sa doctrine, la défaite de la turberculose, cent fois plus terrible que la peste, et ainsi de suite, jusqu'à épuisement du mal.

Ce qui aiguillonnait son génie, c'était sans doute l'amour du savant pour la vérité en elle-même. Mais, dans le choix des vérités nouvelles à reehercher, toujours il était porté par un sentiment très simple et très ardent du devoir, par un amour brûlant pour sa patrie et, plus tard, quand le succès de ses travaux eut légitimé à ses yeux une ambition plus haute, par un amour frémissant pour l'humanité. Dans cette tête qui a créé un monde se sont certainement agités d'autres mondes possibles, qui ne sont pas venus à l'existence. Il a fait confidence à celui qui vient de nous donner un tableau si complet et si émouvant de sa vie, qu'après ses travaux sur les cristaux, il avait entrevu tout un ordre de recherches sur la dissymétrie dans l'univers.

Qui sait si cette vision, aux horizons lointains, ne recélait pas en puissance tout un système cosmique ? Au lieu de se laisser aller au droit fil de ses conceptions théoriques, il obliqua vers l'étude des fermentations. C'est qu'il venait d'être nommé professeur de chimie et doyen de la Faculté des sciences de Lille et que, dans ce pays d'industrie, il regarda comme un devoir de s'appliquer à des problèmes dont la solution pût avoir des conséquences pratiques.

Il est tout entier dans ce trait. Toutes ces recherches s'articulent les unes avec les autres et forment, en lignes parfois brisées, un ensemble continu dont il est facile de suivre l'enchaînement. Mais, à part les premières, il n'en est pas une qui n'ait été provoquée par un mal à combattre, pas une qui n'ait été une lutte contre un fléau C'était sa façon à lui de servir sa patrie, que de lui donner des méthodes assurées pour la meilleure fabrication du vinaigre et de la bière, que de triompher des maladies de ses vins, de celles de ses vers à soie, de celles de ses troupeaux.

« J'ai la tête pleine des plus beaux projets de travaux », écrivait-il à un de ses élèves après l'année terrible... « Je suis prêt pour de nouvelles productions. Pauvre France ! que ne puis-je contribuer à te relever de tes désastres ! » Quelques années plus tard, le savant anglais Huxley rendait de lui ce témoignage : « Les travaux de M. Pasteur ont plus rapporté à la France que ne lui a coûté l'indemnité de guerre ».

La dernière fois que la parole de Pasteur fut entendue en public, à cette fête de ses soixante-dix ans, où tous, Français et étrangers, vieux fronts et jeunes fronts, s'inclinèrent devant lui, résumant en un conseil ce qui avait été la maxime de sa vie, il disait aux étudiants : « Dites-vous d'abord : Qu'ai-je fait pour mon instruction ? Puis, à mesure que vous avancerez : Qu'ai-je fait pour mon pays ? Jusqu'au moment où vous aurez peut-être cet immense bonheur de penser que vous avez contribué en

quelque chose au progrès et au bien de l'humanité. » Ce suprême et immense bonheur, il l'a connu, il l'a goûté avec la paix et la douceur d'un foyer admirable. A la joie grave qui parfois illuminait son austère visage, on sentait qu'il avait conscience d'avoir bien servi l'humanité.

La postérité la plus lointaine dira de lui ce que lui-même a écrit de Lavoisier : « Son œuvre, comme celle de Newton et des rares génies qu'il est permis de lui comparer, restera toujours jeune. Certains détails pourront vieillir comme des formes et des modes d'un autre temps, mais le fond, la méthode constituent un de ces grands aspects de l'esprit humain dont les années augmentent encore la majesté. » Elle ajoutera qu'avec son microscope, ses ballons et ses étuves, il a exercé sur la vie de l'espèce humaine une action plus décisive et plus durable que les conquérants avec l'épée. Pour être pleinement juste, elle n'oubliera pas qu'en lui le génie fut encore ennobli par ce qui fait la grandeur et le charme des âmes, par le courage et la bonté. Qui ne l'a pas vu, au début de ses recherches sur la rage, penché sur un dogue écumant, une pipette à la bouche, aspirant impassible quelques gouttes d'une bave mortelle, ne sait vraiment pas tout ce qu'est le courage Qui ne l'a pas vu, ces recherches achevées, penché l'œil anxieux et tendre, sur un enfant inoculé de virus sauveur, ne sait vraiment pas tout ce qu'un cœur d'homme peut contenir de pitié.

O maître ! soyez béni pour la leçon de patriotisme et de bonté que vous nous avez donnée. Soyez béni pour l'éclat que votre gloire a jeté sur la France. Soyez béni pour tant de vérités que vous nous avez révélées. Soyez béni pour la source bienfaisante que vous avez ouverte au monde, et que le chœur d'actions de grâce, qui déjà monte vers vous de toute les parties de la terre, aille sans cesse grandissant, car ses voix sont celles des douleurs vaincues par votre science.

LIARD,
de l'Institut.

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

I. — Histoire et Histoire de l'art

A. Labriola. — *Essais sur la conception matérialiste de l'histoire* (traduit par Alfred Bonnet). Deuxième édition. — Paris, Giard et Brière, 1902.

Ce livre, paru dans la bibliothèque socialiste internationale, comprend trois essais. Le dernier, consacré à l'analyse et à la discussion d'un livre de M. Masaryk, professeur à l'Université tchèque de Prague, et qui est intitulé « A propos de la crise du marxisme » est uniquement polémique, et comme tel moins substantiel et moins suggestif que les deux autres, où Labriola se propose d'éclaircir la conception matérialiste de l'histoire, conçue et formulée par Marx et Engels.

La première partie du livre de Labriola, plus proprement historique, est écrite en commémoration du manifeste du parti communiste, paru en février 1848, date de l'avènement dans l'histoire du socialisme scientifique. Négligeant les théories caduques, trop aventureuses ou trop vagues, Labriola pense que la partie vitale du manifeste est dans la nouvelle conception de l'histoire qui y est partiellement du moins développée. Le matérialisme historique en effet y apparait non pas comme une opinion personnelle purement individuelle, mais comme la doctrine d'un parti, née au contact de l'expérience prolétarienne, résultat de la suggestion inévitable d'un nouveau monde, en train de naitre. Dans cette nouvelle doctrine du communisme, il n'y avait pas une construction utopique de l'avenir, mais la profonde intelligence de la nécessité historique du socialisme. Là est la seule (mais combien grande) originalité durable du manifeste communiste, en qui il faut bien se garder de voir le catéchisme du communisme critique. Ainsi considéré, le manifeste communiste garde toute sa valeur ; l'avenir ne s'est pas inscrit en faux contre ces prévisions, qui n'étaient pas chronologiques, mais simplement morphologiques. Seule une nouvelle tactique est née après 1850 avec la disparition momentanée des conditions indispensables au développement du mouvement démocratique et prolétarien, disparition qui a contrarié la vieille tactique révolutionnaire. Comment voir dans cette transformation un désaccord entre la réalité et le manifeste, puisque celui-ci donnait seulement le schéma de la marche générale du mouvement prolétarien, schéma que l'extension du système bourgeois a rendu lui-même plus vaste et plus complexe ?

Cette justification historique du manifeste communiste se complète par une interprétation plus particulièrement dogmatique du matérialisme his-

torique, ébauché plutôt que systématisé par Marx et Engels. On peut accepter comme point de départ la formule suivante qu'en donne Marx dans la préface d'un livre paru en 1859 à Berlin et intitulé *Zur Kritik der politischen Oekonomie* : « Dans la production sociale des moyens d'existence les hommes contractent des rapports déterminés, nécessaires et indépendants de leur volonté, des rapports de production qui sont corrélatifs à un stade déterminé du développement de leurs forces productives. Tout l'ensemble de ces rapports de la production forme la *structure* économique de la société, c'est-à-dire qu'il est la base réelle sur laquelle s'élève une *superstructure* juridique et politique, et à laquelle correspondent des formes sociales déterminées de la conscience... ». Labriola développe et commente cette théorie, écartant avec un soin jaloux toutes les interprétations hétérodoxes ou inexactes. Il voit dans le matérialisme économique la véritable démonstration du socialisme, puisqu'il affirme l'avènement du mode de production communiste non pas comme un postulat, ni comme le but d'un libre choix, mais comme le résultat du processus même de l'histoire. Ce n'est plus une critique subjective, appliquée aux choses ; c'est la découverte d'une autocritique, qui leur est immanente. Le matérialisme historique exclut également d'une part la finalité, inhérente à presque toutes les philosophies de l'histoire, puisqu'il admet le progrès comme toujours partiel et limité, et que loin d'être la vision intellectuelle d'un grand dessein, il est seulement une méthode de recherche et de conception, d'autre part le fatalisme, puisqu'il voit dans l'histoire l'homme agissant par la création et le perfectionnement des instruments de travail, et que, nettement déterministe, il rejette cependant tout automatisme. A cette doctrine, ainsi éclairée, s'opposent cependant de nombreuses objections, faites presque toutes d'un point de vue idéologique, et que Labriola s'efforce de réfuter. A la répugnance, que montrent beaucoup d'esprits pour expliquer *en dernière instance* (Engels) *tous les faits historiques par le moyen de la structure économique sous-jacente* (Marx), Labriola trouve plusieurs causes. L'une, générale, est tirée de la complication inhérente à la société, arrivée à un certain degré de développement, et qui cache l'*infrastructure* économique, substratum du reste de l'édifice. D'autres proviennent d'une vue superficielle de l'histoire où l'on veut discerner le jeu des facteurs historiques, pures abstractions qui naissent du besoin esthétique de la configuration narrative des événements. Restent les interprètes inexacts du marxisme, qui voient dans l'art, la religion et la science de simples exposants des rapports de production. Labriola insiste avec force (p. 226) sur la distinction entre les dérivations immédiates de la structure économique de la société et la détermination indirecte des objets de l'imagination et de la pensée dans la production de l'art, de la religion et de la science. Affirmer cette dérivation, c'est uniquement se refuser à voir dans l'art, la religion, et la science des développements subjectifs d'un prétendu esprit artistique religieux ou scientifique, qui se manifesterait successivement par un rythme propre d'évolution, c'est en un mot rétablir l'intégralité de l'histoire.

Ainsi se pose un dernier problème, et non le moins intéressant de tous ceux que soulève l'examen du marxisme, à savoir celui de l'utilisation historique du matérialisme économique. Labriola, très sévère pour « ces sots lecteurs de papier imprimé, qui confondent si souvent l'histoire économique, l'économie historique et le matérialisme historique », trouve

dans ce dernier le principe même dont doit s'inspirer toute recherche historique. Le véritable effort de l'historien devra tendre à comprendre intégralement l'histoire dans toutes ses manifestations intuitives, et cela grâce à la sociologie économique. Le matérialisme historique sera donc pour lui un point de départ nécessaire. Cette brève analyse du livre de Labriola et des questions qu'il pose ou résout suffit pour en faire deviner toute la richesse concise et tout l'intérêt philosophique et historique, sans qu'il soit besoin d'y insister davantage.

C. G.

A. Kleinclausz. — *L'Empire Carolingien, ses origines et ses transformations.* — Paris, 1902, in-8, 611 p.

Le livre de M. K. est une longue dissertation historique austère, solide, surtout très intelligente. On pourrait souhaiter parfois plus de vigueur dans la forme, moins de sécheresse dans la critique, une conception plus dégagée du sujet. Mais les qualités que possède ce livre, pris tel quel, sont assez précieuses et assez fortes pour en faire une des meilleures œuvres de l'historiographie carolingienne.

Le sujet, très vaste, est un des plus beaux de l'histoire du moyen âge, car il est plein de faits et d'idées. C'est la préparation lointaine de l'Empire carolingien, sa fondation en 800, ses transformations jusqu'à la naissance de l'Empire germanique. De Théodose à Charlemagne, puis de Charlemagne à Otton Ier, la notion d'Empire, tout en ne cessant de s'imposer aux esprits comme une sorte de nécessité, a largement évolué. Cette évolution, M. K. a cherché à la déterminer à la fois par les faits et par la littérature, étudiée comme reflet de l'opinion ou des opinions carolingiennes. La tâche par suite était énorme. Presque tous les faits importants qui se sont succédé en Italie, en Gaule, en Germanie, du ve au xe siècles ont été passés en revue ; la majeure partie de la littérature occidentale durant la même période a été dépouillée. L'auteur a dû présenter la plupart des faits en raccourci et ne tirer des œuvres littéraires que des idées générales. De là cet aspect de dissertation imposé par la grandeur même du sujet et des recherches. Mais si rapide que soit l'exposé des faits et des idées, il n'a rien de superficiel : toutes les affirmations ont été vérifiées, comme passées au crible. C'est au point de vue de l'érudition une œuvre d'entière bonne foi.

Le système de M. K., si l'on peut qualifier ainsi une démonstration fondée très scrupuleusement sur les textes, c'est que l'Empire de Charlemagne, quelles que fussent ses origines, a été une création vraiment originale, différente de l'Empire romain qu'il paraissait renouveler et continuer, différente également d'une nouvelle conception d'Empire qui s'est essayée dès la seconde moitié du ixe siècle et enfin réalisée pour durer à partir de la seconde moitié du xe. Bien que proclamé à Rome, cet Empire eut tout d'abord « pour caractère essentiel d'être un empire franc », d'aspect non romain, mais franc. Quant à son but, il fut avant tout chrétien : il consistait dans le règne de la foi et, plus encore, de la morale chrétienne à l'intérieur et leur propagation à l'extérieur parmi les peuples païens. Mais l'Empereur était le seul et vrai maître de l'Empire, comme le roi franc l'avait été de son royaume, et le pape restait effacé devant lui.

Cette sorte d'Empire, M. K. montre d'abord comment elle a été déterminée de loin par la persistance de la tradition impériale en Occident,

par les fautes et les rigueurs du régime byzantin en Italie, par la politique pontificale, plus étroitement encore par les conquêtes des Francs d'une part, de l'autre par les souvenirs et les ambitions classiques de l'entourage du grand roi franc. Elle ne fut pas une invention propre du pape ou de Charlemagne : elle fut une nécessité politique, dont tous ont été les instruments, surtout la tradition et l'opinion.

Mais cette nécessité a opéré au profit d'un homme dont l'énergie et le prestige étaient immenses. Il avait déjà donné toute sa mesure avant 800 dans tous ses actes, dans ses campagnes de Saxe comme dans ses délicates négociations avec le pape Adrien Ier. Ce roi, devant qui tout avait cédé, fit de son Empire sa chose. Plus son idéal d'Empereur fut élevé, plus il en accentua le caractère original et personnel. Tout en le considérant surtout comme une source de nouveaux et plus grands devoirs, il veilla à en garder l'entière disposition. Il fit acclamer son fils par le peuple franc et le couronna lui-même à Aix-la-Chapelle. Il n'y eut de sa part aucun pastiche puéril de l'ancien décor impérial ; il resta habillé à la franque et vécut à la franque. Cet Empire, né à Rome, eut son centre à Aix-la-Chapelle.

Après lui, des circonstances diverses ont transformé et déformé cet Empire franc. Il avait bien de chauds partisans, tout un groupe d'hommes éminents, très instruits pour leur temps, parents, amis et protégés du grand Empereur. Ils voulaient garder la tradition, c'est-à-dire la forme et l'unité de l'Empire. Ils y travaillèrent de leur mieux et cherchèrent un régime qui tout à la fois respectât la tradition et donnât satisfaction aux ambitions et aux aspirations nouvelles ; ils crurent avoir fixé ce régime dans la Constitution de 817, qui prétendait partager les territoires en resserrant l'Empire. Finalement, ils échouèrent sur toute la ligne. De cet échec, M. K. a fort bien déduit les causes diverses : insuffisance et inconséquence du parti impérialiste, instabilité d'âme de l'Empereur Louis le Pieux, cabales et intrigues à sa cour. Mais la plus générale et la plus forte des causes, ce fut le travail qui se faisait alors dans la société. L'Empire carolingien, tel qu'il avait été conçu et tenté, n'avait été l'œuvre que d'une élite ; il ne fut compris et soutenu que par elle. Malgré tout, la puissante aristocratie des pays francs se transformait en féodalité ; les tendances nationales se dessinaient sûrement. L'unité franque, tout en restant dans l'imagination populaire comme un idéal, se dissolvait d'elle-même.

Le régime de sauvegarde de l'Empire inventé en 817 par le parti impérialiste ayant échoué, l'Eglise tenta de retenir les éléments qui se désagrégeaient par des liens moraux, par la fraternité et la concorde. A ces idées abstraites, elle voulut donner quelque réalité sous forme de serments et de devoirs. Ce fut le régime de la concorde. C'était une chimère, les mots restèrent des mots. Du moins cette tentative et les malheurs du temps eurent pour effet de donner à l'Eglise, dans cette question d'Empire, une prépondérance qu'elle n'avait point eue au début. Les prétentions des papes grandissaient ; la théorie de ces prétentions se fixait dans des textes décisifs ; de hardis pontifes les exprimaient et les soutenaient, comme Nicolas I et Jean VIII. Ils en vinrent à vouloir disposer de l'Empire. C'est ainsi que Jean VIII fit acclamer Charles le Chauve par les Romains en 875, l'envoya chercher par ses légats et le couronna à Rome le 25 décembre. C'était une véritable révolution, le commencement d'un nouvel âge de l'Empire : le caractère franc s'effaçait, le caractère saint s'accentuait

avec le caractère romain. Du reste, l'Empire changeait de nature : il n'était plus que l'ombre de lui-même et se trouvait le plus souvent réduit à l'Italie, il se confondait avec la royauté italienne. Il changeait par suite d'objet : son but se restreignait de plus en plus à la défense terre à terre des pays auxquels s'était réduit l'Empire contre les invasions des Sarrasins. Louis II, puis Charles le Chauve firent de vaillants efforts pour vivifier ce reste d'Empire, pour en reconstituer par des acquisitions la puissance matérielle ; leurs efforts furent énergiques, mais vains.

C'est un fait vraiment curieux, dans cette décrépitude de l'Empire carolingien, que le développement de la légende de Charlemagne. A mesure que l'Empire s'éloignait de la tradition de son fondateur, l'imagination populaire cherchait la consolation et l'espérance dans de merveilleux récits sur le grand Empereur franc. Le prestige poétique de Charlemagne resta le plus solide appui de ses descendants et leur garda la confiance des peuples. Même après Charles le Gros et son impuissant essai de reconstitution de l'unité primitive, il y eut encore un Empereur carolingien : ce fut Arnulf, le roi de Germanie. Il était bien le descendant de Charlemagne et en rappelait quelques traits ; mais à l'Empire, il fut surtout le successeur de Charles le Chauve. Il vint comme lui en Italie demander au pape le couronnement impérial, hâtant ainsi les graves conflits de l'avenir. Souvenirs légendaires de Charlemagne, souvenirs vagues, bien qu'ineffaçables, de l'Empire qu'il avait fondé, voilà ce qui restait de l'Empire franc ; voilà ce qui servit de décor à l'Empire des rois saxons et surtout de leurs successeurs aux XIe et XIIe siècles. Mais ce n'était qu'un décor et à des temps nouveaux il fallut un Empire vraiment nouveau, le Saint Empire romain germanique.

Telles sont les idées essentielles de ce livre. Il présente dans le détail d'intéressantes et fines études sur les sujets même les plus traités, comme les rapports de Charlemagne et d'Adrien I, très délicatement interprétés, le rôle d'Alcuin dans la fondation de l'Empire, les très curieuses notices sur Louis II et sur Charles le Chauve, la critique décisive de la lettre de Louis II à l'Empereur Basile, les origines et les débuts de la légende carolingienne. La plupart de ces morceaux mériteraient d'être détachés et achevés.

Certes, le travail de M. K. choque bien des idées admises avec un parti pris indéniable par l'historiographie allemande. Mais c'est l'avantage et l'honneur de la bonne érudition française d'étudier ce temps si fécond avec un sang-froid et une sérénité inconnus de l'autre côté du Rhin.

A. Coville.

Paul Vitry, ancien élève de la Faculté des lettres de Paris et de l'Ecole du Louvre. — *Michel Colombe et la sculpture de son temps*. Paris, Librairie Centrale des Beaux-Arts, 13, rue Lafayette, 1901. Très grand in-8° de XXIII-524 pages, Bibliographie, tables, très riche illustration photographique dans le texte et hors texte (environ 200 morceaux).

C'est un chapitre capital de l'histoire de l'art français que M. Paul Vitry, bien connu de nos lecteurs, vient d'écrire sous ce titre. Sa thèse se recommandait à tous égards à la Sorbonne ; aussi son succès y a-t-il été complet. Le candidat, en effet, formé à la double école des méthodes historique et artistique, élève à la Sorbonne de M. Lemonnier (la thèse

lui est dédiée), et au Louvre du très regretté Courajod, ne s'est point réclamé sur la couverture de ce double enseignement comme d'un vain titre ; il a fait honneur à tous deux dans son livre : au cours de la soutenance on peut dire que les écoles des deux bords de la Seine se sont fraternellement embrassées, et mutuellement couronnées. L'ombre du bon Courajod a dû en frémir de joie : ce passionné de vérité, qui rompit toutes ses lances contre la bastille universitaire et académique, aurait pu voir ici le triomphe de certaines de ses idées, réputées naguère révolutionnaires. Le temps accomplit déjà son œuvre : la disparition soudaine, presque foudroyante, du rénovateur de l'histoire de l'art français n'a fait, semble-t-il, qu'accélérer les effets de sa prédication fougueuse. Seulement, lui parti, ses disciples apportent à la vérification de sa doctrine autant de scrupule, de prudence, de rigueur, qu'il avait montré souvent d'ardeur offensive, d'emportement, ou de généreuse colère. Courajod savait plus combattre, et surtout attaquer que démontrer ; sa témérité. parfois un peu folle tout en demeurant admirable, se trouve, par une réaction naturelle, avoir fait autour de lui école de sagesse. Ainsi ses élèves le continuent aujourd'hui, en le corrigeant. En établissant sa théorie sur des bases plus solides, ils en éliminent les vues trop hasardées; ils délimitent mieux les problèmes, séparent les questions plus judicieusement, établissent partout des distinguo d'autant plus nombreux, d'autant plus nécessaires, que nul problème n'est plus complexe que celui de l'art français à la fin du Moyen Age et au commencement de la Renaissance. Courajod l'avait agité plutôt que résolu. Il y était revenu avec acharnement, servi par un sentiment juste, et desservi par des démonstrations inefficaces. Ce que le maître n'avait qu'ébauché, le disciple aujourd'hui l'achève. Mieux armé, plus critique, plus circonspect, il porte une lumière qui semble décisive sur ce problème, intéressant entre tous : « Où allait, de sa pente naturelle et normale, l'art français vers la fin du xve siècle ? En particulier, de quel esprit était animée l'école de sculpture de la Loire, une des plus belles qui aient fleuri sur notre sol si fécond en statuaires ? Spécialement, que représente l'art d'un Michel Colombe, si analogue par tant de côtés à l'art du maître de Solesmes ? Faut-il y voir la première manifestation du style Renaissance, c'est-à-dire d'un art français déjà italianisé (ce qui était naguère l'opinion courante), ou la dernière manifestation d'un art traditionnel, national et local, c'est-à-dire de l'esprit gothique, adouci et comme rasséréné ? En d'autres termes, Michel Colombe est-il un commencement ? est-il une fin ? Et, s'il est une fin, c'est-à-dire le dernier représentant de l'art purement gothique et tourangeau en face de l'italianisme envahissant, que faut-il penser de la disparition de cet art français de la Loire, que faut-il penser de l'impuissante victoire de l'art ultramontain et de la submersion de l'esprit indigène sous l'italianisme, qui déborde en France après Louis XII ? »

La réponse à de telles questions se fait page à page, documents en main, avec une minutie et une précision toujours plus convaincantes. L'auteur, qui, par une sorte d'habileté (ou de précaution peut-être nécessaire), a déjà placé sa conclusion dans sa préface, nous déroule anneau après anneau, la chaîne des considérations qui, enveloppant d'abord le problème dans toute son ampleur, enserrent ensuite d'une façon graduellement approchée, la question de Michel Colombe et de son art propre. Celle-ci, l'objet même du livre, n'est traitée qu'assez tardivement, presque

à la fin, après que tout a convergé vers elle : tous les chapitres qui remplissent les 300 premières pages sont autant de rabatteurs qui nous mènent infailliblement au gibier, après une série de cercles concentriques. Mais, une fois là, la conviction est faite, nous tenons la proie, elle ne saurait nous échapper, et nous sommes aussi satisfaits de la prise que nous l'avions été de la chasse.

Véritable chasse en effet, où l'auteur a eu grand soin de ne pas brouiller les pistes. C'est d'abord au grand art du Moyen Age, à l'architecture, qu'il s'adresse pour se rendre compte de sa vitalité. A la fin du xvᵉ siècle, l'architecture gothique est-elle — suivant une formule qu'on a le regret de rencontrer encore sous les plumes les plus officielles — un art *usé* et *épuisé*? Nullement. Le riche type gothique évolue, se transforme, s'accommode aux nouvelles exigences de la vie religieuse et surtout de la vie civile ; nulle part il n'est au-dessous de sa tâche. Il était encore plein de sève entre 1450 et 1500. Il n'est pas mort de sa mort naturelle · suivant le mot énergique de Courajod, pour qu'il mourût, « il a fallu qu'on le tuât ». Même enquête, même conclusion sur les arts mineurs, la peinture et la sculpture décorative. Que si l'on passe à la sculpture en général, que voit-on ? Une admirable école, l'école bourguignonne, fécondée par une infusion de sang flamand, qui, après avoir porté des fruits savoureux et réalistes dans une région d'abord limitée, gagne et pénètre les alentours, *s'adoucit* peu à peu aux souffles généreux du xvᵉ siècle, et maintient dans la France centrale, jusque vers la Loire, ce beau tempérament, fait de nature et de grâce, qui est la marque artistique de notre nation. Le mouvement est analogue un peu partout. C'est un *gothique qui se modernise* dont nous voyons l'épanouissement graduel, antérieurement aux influences italiennes. N'oublions pas la question de dates : il s'agit ici de l'art français *antérieur à 1500*, autour de la date de 1496, époque du tombeau de Solesmes. Notre art alors est aussi original, et plus charmant qu'il ne fut jamais. En quoi le besoin d'un enseignement italien se faisait-il sentir ? Et n'avions-nous pas tout à perdre à le recevoir ?

Mais d'abord, sur cet apport italien, on a dit beaucoup de choses fausses. Surtout, on a mêlé, brouillé les époques. Courajod lui-même, de ce chef, a autorisé des erreurs notables, et au détriment de sa propre doctrine. M. Paul Vitry montre très nettement (c'est là, je crois, un des points les plus lucides, et les plus utiles de son travail) qu'il faut soigneusement distinguer entre la période d'avant 1500, et celle d'après. Avant, il n'y a guère à tenir compte de l'influence d'un Laurana, et pour cause ; seul, le médailliste Jean de Candida était un peu connu dans la région de la Loire. Le voyage du maître tourangeau en Italie, Jehan Fouquet, ne doit pas, non plus, prendre à nos yeux une importance excessive. La Loire, au beau moment de sa production, a donc été à peu près indemne de l'influence italienne. C'est seulement après les razzias de Charles VIII, les arrivages tumultueux de Naples à Lyon et de Lyon à Amboise, que l'art italien envahit la Touraine. Mais, en 1496, le sépulcre de Solesmes est déjà sculpté ; or Colombe, né vers 1431, a au moins 65 ans, un âge auquel on ne change guère de manière ; et, si l'art de Colombe et du maître de Solesmes est un art admirable, que dire des prétendus réformateurs qui plus tard, à partir de 1512, se sont rendus coupables de sa ruine ?

Ce n'est point, au surplus, que l'art de la Loire, au xvᵉ siècle, ait été un art étroitement local, fermé, borné. Ouvert largement au nord et à

l'ouest, il recevait, en même temps que l'écho de l'école bourguignonne, celui de l'école flamande. Mais, ici comme là, il ne pouvait que se retremper au contact d'une vie analogue à la sienne. Ces brises artistiques ne mettaient qu'un peu de mouvement dans sa végétation naturelle, et corrigeaient parfois d'un accent plus vif le caractère gracieux mais un peu indolent de la race.

C'est là ce que traduit en si claire évidence la sculpture de Solesmes, œuvre admirable d'un maître anonyme, œuvre purement française, et qui offre avec les travaux de Colombe les rapports les plus indiscutables. M. Vitry a consacré à ce chef-d'œuvre du XVe siècle finissant ses pages peut-être les plus pénétrantes. Il a fait, à son sujet, les rapprochements les plus heureux, et même des découvertes (le *Saint-Cyr* de Jarzé).

Suivant enfin de plus en plus près son problème et saisissant Michel Colombe par tous les points (pas assez nombreux par malheur), où celui-ci était saisissable, il étudie, en quatre chapitres très considérables : 1° la vie et la carrière de Colombe ; 2° son œuvre, ou plutôt le peu qu'il en reste ; (mais parmi ce peu se trouve le tombeau de Nantes, le pendant comme importance du sépulcre de Solesmes) ; 3° l'atelier de Colombe ; et enfin, 4°, le rayonnement de son art. C'est dans ces quatre derniers chapitres qu'apparaissent le mieux les qualités critiques de l'auteur, sa sagacité, sa justesse d'esprit, en même temps qu'il justifie du même coup et sa méthode et sa thèse elle-même. Sur Michel Colombe lui-même, il n'a pu guère apporter de documents nouveaux. Mais on peut dire qu'il le fait mieux connaître en débarrassant sa biographie de toutes les broderies parasites qu'on y a surajoutées, et en discutant la lettre des textes où il est question de lui. De ce chef, il relève bien des erreurs d'interprétation ; il fixe les limites étroites du terrain où nous avons le pied sûr, ne se laissant séduire par aucune hypothèse, si attrayante soit-elle, et surtout ne sacrifiant rien à la phrase. Tant d'exemples lui reviennent en mémoire des sottises qu'une « phrase » vous fait écrire, en fait de biographie artistique, qu'il verserait plutôt dans l'excès contraire. Son enquête, ici, n'est pas exempte de sécheresse, ses conclusions non plus. Mais, si l'on voit peut-être ce qu'on aurait pu ajouter çà et là au « développement », on ne voit rien à retrancher, à cette documentation serrée, fouillée. Et l'on ne peut que souscrire à la conclusion, de loin prévue, que l'art de Colombe est bien une fin ou un aboutissement de l'art gothique et tourangeau normalement développé, très éloigné de l'art qui suivra, celui des Juste et du XVIe siècle proprement dit, art plus italien que français, art d'importation tyrannique et arbitraire, art malfaisant chez nous, où cependant — telles sont les qualités de notre race — ce qu'il y eut de meilleur, chez un Germain Pilon, par exemple, ne fut point fourni par l'Italie.

Ainsi croule définitivement, et cette fois sans espoir de restauration, la doctrine des purs *romanistes*, naguère encore courante, d'après laquelle l'Italie aurait rendu à la France l'inappréciable service de sauver son art, et de substituer l'art de la « belle Renaissance » au gothique aboli, et désormais impossible. Rien de plus faux, à cet égard, que les assertions dont foisonnent des ouvrages comme *La Renaissance en Italie au temps de Charles VIII*, du savant M. Eug. Müntz, dupe ici d'une prédilection aveugle. A vrai dire, voilà longtemps qu'un Anatole de Montaiglon, un de Laborde, un Courajod, et, parmi les vivants, MM. André Michel et Louis de Fourcaud, s'étaient insurgés là-contre. La démonstration

avait même, sur certains points de détail, été faite; mais, sur une vaste question, elle demeurait à faire. Il n'y manque rien aujourd'hui, et le livre de M. Vitry va singulièrement renforcer encore l'enquête analogue conduite par MM. Koechlin et Marquet de Vasselot sur l'art de la région de Troyes (*La sculpture à Troyes et dans la Champagne méridionale au* XVI*e siècle*, Paris, 1900, in-8°). Ce qu'il faut particulièrement noter en finissant, c'est, d'une part, l'*investigation patiente des monuments* qui demeure, comme le voulait Courajod, l'instrument principal, la méthode primordiale de notre jeune école d'historiens d'art. L'objectif en main, M. Vitry a exploré des régions entières de la France, parfois plus de cent communes dans le même département, fouillant châteaux, chapelles, jardins, ruines, photographiant, puis groupant et classant. De là son dossier inconographique si rare, si complet, qui à lui seul est une démonstration. D'autre part, quand on considère tout ce qu'il a dû cribler de brochures, de travaux locaux, de dissertations minuscules semées à travers cent périodiques, on éprouve une double reconnaissance, et pour le critique informé qui nous résume de telles lectures, et aussi pour cette armée de travailleurs de province qui, pierre à pierre, préparent aux historiens des matériaux éprouvés pour les monuments de l'avenir. Plus que jamais, l'initiative provinciale a ici son utilité majeure. Et, si les sociétés de Beaux-Arts des départements n'existaient pas, c'est en vue de travaux tels que celui de M. Vitry sur Michel Colombe qu'il faudrait les inventer.

S. ROCHEBLAVE.

F. Trawinski et Ch. Galbrun. — *Guide populaire du Musée du Louvre. Notions sommaires d'histoire de l'art d'après les principaux chefs-d'œuvre.* — Paris, Librairies-Imprimeries Réunies, 1900.

Nous n'avions jusqu'ici du Musée du Louvre que des catalogues savants en plusieurs volumes. Les auteurs de ce petit opuscule, d'une centaine de pages environ, s'adressent aux visiteurs pressés, qui ont besoin d'un *vade-mecum* pour se reconnaître parmi les richesses du Louvre, et aussi aux étudiants, qui veulent voir méthodiquement le Musée. Aussi après avoir promené le lecteur de salle en salle, passent-ils en revue, dans l'ordre chronologique, les arts des diverses époques et les œuvres exposées au Louvre. La première partie est consacrée à l'antiquité, la deuxième au moyen âge, à la Renaissance et aux temps modernes. Le texte de ce livre est illustré et éclairé par des plans et des phototypies.

C. G.

Annales internationales d'histoire (Congrès de Paris 1900), 7e section. Histoire des arts du dessin. — Paris, Colin, 1902.

Ce volume, qui est un recueil de mémoires relatifs à l'histoire de l'art, communiqués au Congrès international d'histoire comparée, est d'un intérêt considérable, quoique inégal. On y remarquera, à côté de notes de M. le Commandeur A. Venturi, directeur de la galerie nationale à Rome à propos d'une bible française du début du XVe siècle et d'un nouveau tableau de Giorgione, un essai de M. Bredius, directeur du musée royal de La Haye sur Louis Finson, peintre flamand du XVIIe siècle, mort en Hollande, mais dont beaucoup d'œuvres se trouvent dans le Midi de la France. M. Ber-

teaux, secrétaire du Congrès a consacré une trentaine de pages à l'examen d'un problème que soulève la biographie de Nicolas de Pise. Il s'est efforcé de prouver que Nicolas de Pise, né en Apulie (magister Nicholas Pietri de Apulia), après avoir élevé pour Frédéric II le château de Prato, s'établit ensuite avec son père en Toscane. Il y recueillit les traditions de l'Italie du Nord, et en une synthèse féconde combina l'art antique et l'art français, l'art byzantin et l'art lombard.

C'est ensuite un professeur de l'Université de Strasbourg, M. Dehio, qui étudie l'influence de l'art français sur l'art allemand au XIII[e] siècle. Il passe en revue les progrès les plus importants du style gothique en Allemagne et distingue trois stades principaux. Le premier correspond au style de transition ; dans le deuxième les maîtres allemands construisent et décorent à la française, mais gardent leur originalité de composition. Enfin les maîtres de la troisième époque rivalisent hardiment dans leurs œuvres avec nos grandes cathédrales. M. Dehio constate que dans la sculpture aussi, comme le montrent de récentes études, les Allemands se sont inspirés des œuvres françaises, et il nous promet un livre intéressant sur les rapports entre les sculptures du transept méridional de Strasbourg et la statuaire de Chartres. Bien d'autres travaux mériteraient d'être signalés, ceux de M. Vitry, sur les œuvres d'art françaises en Allemagne, de MM. de Mandach, de Maulde, Protat, etc. Il vaut mieux renvoyer au volume les lecteurs, auxquels n'échappe pas l'importance de semblables recherches.

C. G.

II. — Pédagogie, Philosophie, Enseignement et Littérature.

J. Kirkpatrick. — *L'étude des langues vivantes.* — 1 brochure, 12 p.

Il est incontestable que nous devons en grande partie aux littératures anciennes notre civilisation moderne, mais ce n'est pas, selon l'auteur, une raison suffisante pour proclamer la supériorité des langues mortes sur les langues vivantes. Les littératures modernes ont subi largement l'influence des meilleurs auteurs de l'antiquité, mais elles possèdent aussi leur propre trésor, une foule considérable d'œuvres originales, et elles embrassent en outre toutes les sciences et les découvertes ignorées des anciens. Notre culture contemporaine, fondée sur l'antiquité, se compose surtout d'éléments plus récents et la Renaissance a été le prélude d'une vie infiniment plus riche et plus variée que celle de l'antiquité. Les grands génies qui naissent sur des sols divers et tombent après leur mort dans le patrimoine commun de l'humanité sont relativement plus nombreux dans les temps modernes ; il importe de les étudier, de les bien connaître et il faut pour cela posséder les langues modernes ; c'est là le meilleur moyen pour un peuple « d'universaliser sa culture, d'entretenir son génie, d'augmenter son prestige dans le monde » et de soutenir dignement la lutte pour la vie.

C'est un tort, selon l'auteur, de vouloir de nos jours considérer les langues classiques comme la pierre angulaire de l'enseignement de la jeunesse. Sans doute elles sont utiles, et même pour les futurs philologues,

les philosophes et les historiens, elles sont indispensables, mais il ne faut pas vouloir prétendre que l'étude des langues classiques exerce mieux les facultés intellecluelles des jeunes gens que celle des langues vivantes et leur impose une discipline plus salutaire. La technique des différentes langues modernes, leur grande richesse de mots et de locutions, offrent certainement aux étudiants une gymnastique grammaticale et mentale plus vive et plus variée.

On dit que les langues classiques sont plus difficiles que les langues modernes ; cela n'est vrai que pour les jeunes enfants, attendu que les matières, les idées et la construction des langues mortes sont pour leur esprit trop arides et trop difficiles. Pourquoi vouloir initier à la vie antique des enfants qui ne savent rien encore de la vie présente? Les enfants s'intéressent facilement aux choses présentes et vivantes que leur offrent les langues modernes ; il semble donc plus naturel, et en même temps plus raisonnable et plus utile, de leur faire apprendre premièrement une langue vivante. On emploie aujourd'hui avec succès, dans plusieurs écoles allemandes, cette méthode rationnelle qui consiste à remonter de la langue maternelle, des autres langues vivantes et de la vie actuelle aux langues mortes et à la vie de l'antiquité.

Les langues anciennes sont utiles, mais jusqu'à quel point faut-il en pousser l'étude? Selon l'auteur on devrait se contenter d'en acquérir une connaissance suffisante pour lire et comprendre un livre quelconque ; presque personne n'a réellement besoin d'en savoir davantage, et l'utilité des compositions latines ou grecques en prose ou en vers, qui ne sont après tout que de mauvaises imitations, reste très contestable. Seul un Romain ou un Grec ancien pourrait fidèlement juger ces compositions, tandis que mille critiques compétents peuvent juger, aider, encourager un étudiant des langues modernes.

Les langues vivantes embrassent l'histoire de tous les temps, de toute l'humanité, elles sont plus difficiles que les langues mortes, il faut non seulement les comprendre, mais les parler et les écrire, elles nécessitent des études sérieuses et étendues, des connaissances à la fois pratiques et littéraires, mais ce qui fait surtout, selon l'auteur, leur supériorité pour l'éducation moderne, c'est que leur étude nous universalise, qu'elle nous permet de fraterniser avec d'autres peuples pour leur profit et pour le nôtre, et qu'elle fait avancer « la sainte cause de l'entente internationale, de la paix et de la bonne volonté parmi les hommes ».

M. PROCUREUR.

F. Gache. — *La Philosophie du Peuple* (*Bibliothèque d'instruction et d'éducation du citoyen*), avec une préface de Gabriel Séailles. — **Paris**, Alcide Picard et Kaan.

Ce livre, qui est le résumé des leçons professées à la Société pour l'éducation populaire d'Alais, fait suite à la « Rhétorique du peuple » publiée précédemment: écrit et pensé surtout du point de vue individuel, il sera complété par un troisième volume, où l'auteur s'étendra sur la solidarité des individus et des générations.

M. Gabriel Séailles a admirablement dégagé, en une courte préface, ce que l'auteur entend par philosophie du peuple. Ce n'est pas une métaphysique subtile et savante, ce n'est pas non plus l'exposé ou la discus-

sion de vieux dogmes désormais sans efficace. Ce livre s'adresse au peuple et surtout aux ouvriers. Il leur enseigne à bien vivre la vie présente, et à lutter pour la conquête du bonheur. Ce qui est nécessaire avant tout au peuple c'est une morale laïque, se dégageant des progrès de la science et de la conscience. « Quand les hommes aimeront la justice, quand ils cesseront d'adorer les violents et les meurtriers, quand ils se traiteront en frères, ils pourront sans hypocrisie, ni mensonge, invoquer leur père céleste. »

Dès lors, M. Gache passe en revue successivement l'hygiène, l'habitation, l'économie domestique, le mariage, la souffrance et la mort. C'est de l'étude de ces questions pratiques, mais essentielles, que se dégage la philosophie du peuple M. Gache ne craint pas d'être utilitaire, au meilleur sens du mot, et on ne peut que l'en féliciter. Il ne faut pas en effet abuser du mot d'idéal, qui n'est trop souvent qu'un « nom flatteur donné à notre ignorance par notre paresse ou par notre orgueil ». Son livre, qui est un « manuel du père de famille et du citoyen » donne d'excellents conseils, appuyés sur des exemples empruntés souvent à la sagesse antique, et notamment grecque. Chacun de ces chapitres est suivi de lectures anciennes ou modernes, habilement choisies, sans abstractions inutiles, comme sans vaines banalités, et qui sont comme les illustrations du texte. Les considérations de M Gache sur le mariage et sur la mort sont particulièrement intéressantes. Peut-être cependant est-il exagéré de dire que c'est le règne de Louis XIV qui a, pour longtemps dans le « grand monde », discrédité le mariage, et de faire remonter cette responsabilité aux tragédies de Racine. On trouve en revanche (p. 202 et suivantes) l'expression très personnelle de cette idée que la mort est l'auxiliaire, elle aussi, du progrès et ne doit pas être haïe ni crainte aveuglément. Mais de ce livre ce qu'il faut retenir avant tout c'est l'inspiration généreuse. Il a été écrit pour les bibliothèques des écoles et des universités populaires. Il remplit admirablement le dessein de son auteur.

C. G.

Ministero della publica Istruzione. — L'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-98. *Relazione a S. E. il ministro.* — Roma, tipographia Ludovico Cecchini, 1900.

Ce copieux rapport qui compte 311 pages grand in-8°, suivies de 391 pages de tableaux statistiques a été fait pour « fournir aux nations réunies à l'Exposition de Paris une idée exacte de l'enseignement primaire italien ». Il prétend être véridique et donne l'impression de la sincérité.

Il est divisé en 7 parties précédées d'une introduction où est résumée la législation italienne en matière d'instruction primaire. Ces parties s'intitulent : Nombre et condition des écoles — Personnel enseignant — Enseignement et éducation — Instruction obligatoire — Education enfantine — Instruction privée — Statistique.

Quelques-unes des questions étudiées présentent un particulier intérêt. En Italie, les communes sont chargées de pourvoir, sur leur budget, au paiement des maitres, à l'établissement et à l'entretien des écoles : cette situation crée de perpétuels conflits avec l'Etat et entrave les progrès de l'instruction primaire. Les maitres sont irrégulièrement (p. 18-19) et insuffisamment (p. 108) rétribués. Les locaux scolaires sont défectueux (p. 37) souvent insalubres (p. 43) ou mal entretenus (p. 85). Sur 50.558 éco-

les 15.831 seulement ont une cour pour les récréations (p. 181). Le matériel est insuffisant (p. 74).

D'autre part, l'ingérence religieuse tend à se développer dans les écoles, où l'enseignement religieux est d'ailleurs obligatoire (p. 13). Les *Commissions de vigilance* créées par un règlement de 1895 ont donné aux prêtres qui en font souvent partie et qui seuls prennent leur tâche au sérieux une influence nouvelle (p. 102-107). Le nombre des instituteurs ecclésiastiques augmente et les communes les prennent de préférence parce qu'ils acceptent des traitements inférieurs au minimum légal (p. 115). Dans l'enseignement libre, les établissements religieux prospèrent seuls et la bourgeoisie a une tendance à leur envoyer ses enfants (p. 299-307).

On lira encore avec curiosité les renseignements donnés sur l'application défectueuse de l'obligation scolaire (p. 239). sur les écoles du soir peu nombreuses et en voie de disparition (p. 249-254), sur la question des dialectes (p. 151), l'enseignement du dessin (p. 187) et la constitution toute récente d'un enseignement manuel (p. 200-207).

En résumé, aux termes mêmes du rapport : « *très peu* d'écoles donnent des résultats *excellents, peu* en donnent de *satisfaisants, la grande majorité* donne des résultats *médiocres* (p. 222).

LÉON ROSENTHAL.

Ministero di agricoltura, industria e commercio. — *Scuole industriali, professionali, commerciali, di disegno industriale e d'arte applicata all' industria*, Roma, 1901.

Cet annuaire, le premier en ce genre publié en Italie, est destiné à donner un aperçu d'ensemble sur les 225 écoles dans lesquelles, d'une façon diverse et appropriée aux besoins locaux, un enseignement scientifique est offert aux industriels, aux commerçants et aux artisans. De ces écoles, une seule, le muséum industriel de Turin est un établissement d'Etat. La dépense globale exigée par leur entretien est de 2.390.000 francs, sur lesquels 682.000 environ sont versés par l'Etat, 393.000 par les provinces, 720.000 par les communes, 277.000 par les Chambres de Commerce; le reste est fourni par des sociétés locales. Environ 36.000 élèves sur lesquels il faut compter 5.000 femmes profitent de l'enseignement.

L'annuaire examine successivement l'Ecole Supérieure navale de Gênes, les écoles supérieures de commerce et les écoles de commerce — le museum industriel de Turin, les écoles industrielles et d'arts et métiers, les écoles d'art appliqué à l'industrie et les écoles professionnelles pour les femmes. Il indique, pour chaque école, ses ressources qui sont d'ordinaire très modestes, l'objet de l'enseignement et des programmes, la liste des professeurs et des cours.

LÉON ROSENTHAL.

I. **Kont**, *agrégé de l'Université, professeur au Collège Rollin, docteur ès lettres.* — *Etude sur l'influence de la littérature française en Hongrie, 1772-1896.* — Paris, E. Leroux, 1902, IV et 509 pages, in-8o.

C'est la première thèse qu'on ait soutenue en Sorbonne sur un sujet d'histoire littéraire hongroise. M. Kont après avoir fait connaitre, dans

deux volumes précédents, les grandes lignes du développement de la littérature magyare, nous présente dans ce livre un tableau d'ensemble de l'ascendant que l'esprit français a exercé sur la formation de cette littérature. Dans une introduction de soixante pages il a, d'abord, groupé certains faits isolés, mais très caractéristiques, sur les rapports intellectuels et politiques qui existaient depuis l'époque la plus ancienne de l'histoire magyare jusqu'à l'alliance de Louis XIV avec le dernier prince de Transylvanie : François II Rákoczy. Nous y voyons le rôle civilisateur que les Ordres religieux de France, notamment les Cisterciens et les Prémontrés ont accompli au cours du moyen âge ; l'influence de la maison d'Anjou sur le trône de Hongrie, puis, avec l'avènement de la Réforme, l'action de Calvin, et au XVII[e] siècle celle de Descartes. M. Kont insiste tout particulièrement sur les effets civilisateurs que l'intervention de Louis XIV dans les affaires de la Hongrie a eus pour conséquence. C'est de l'entourage de Rákoczy qu'est sorti le plus grand prosateur magyare du XVIII[e] siècle : Clément Mikes.

Après avoir esquissé le tableau de la décadence magyare, de la paix de Szatmár (1711) jusqu'en 1772, M. Kont entre dans le véritable sujet de son livre divisé en deux parties. Dans la première, nous voyons le renouveau de la littérature magyare effectué grâce à un groupe littéraire que les Magyares eux-mêmes nomment l'*Ecole française*. Cette école dont le chef fut Georges Bessenyei (1747-1811) a secoué le pays de sa léthargie et a créé, vers la fin du règne de Marie-Thérèse, un courant littéraire qui ne s'est plus ralenti depuis. Bessenyei et son groupe s'inspirèrent de nos écrivains du XVIII[e] siècle, principalement de Voltaire, de Rousseau et de Montesquieu, mais on traduisait et imitait aussi Marmontel, les élégiaques et les poètes légers, tels que Dorat et Colardeau. A côté de ce groupe purement littéraire, nous voyons les *Révolutionnaires*, c'est-à-dire les écrivains sur lesquels les idées politiques françaises ont exercé une influence prédominante. Grâce à des documents nouveaux, ce chapitre nous montre les effets de la Révolution française en Hongrie et nous donne le complément nécessaire aux travaux de Sybel et de Sorel, qui n'ont pas pu profiter des travaux magyars sur ce sujet. Le mouvement libéral, connu sous le nom de « Conjuration de Martinovics » paraît ainsi sous un nouveau jour ; les livres et les pamphlets de ces *Jacobins* sont examinés en détail et comparés aux sources françaises. Avec la répression sanglante de cette Conjuration (1795) l'influence de notre littérature semble avoir subi une éclipse, mais cette influence renaît au moment où l'Ecole romantique en France fait son apparition, notamment depuis le manifeste célèbre de Joseph Eötvös où il glorifie le drame de Victor Hugo (1836). La deuxième partie du livre est consacrée à démontrer dans quel sens le théâtre et le roman hongrois se sont inspirés des modèles français dans les 60 dernières années. C'est toute l'histoire de ces deux genres dans leurs rapports avec Victor Hugo, Dumas père, Balzac, George Sand, Scribe, Augier, Dumas fils et l'école réaliste. Un dernier chapitre nous renseigne sur l'influence que nos historiens, nos critiques littéraires et notre presse ont exercée sur le mouvement des idées en Hongrie et complète cette enquête détaillée qui forme un chapitre très instructif de l'histoire du rayonnement de l'esprit français dans l'Europe orientale.

Paul Bonnefon. — *Montaigne et ses amis.* — Paris, Armand Colin, 1898, 2 vol.

Ressusciter Montaigne, le replacer dans son milieu, physiquement, intellectuellement et moralement, nous le montrer dans sa « librairie », rêvant, lisant, annotant ses auteurs favoris, écrivant ses *Essais*, les polissant et les repolissant sans cesse, exerçant ses fonctions judiciaires et municipales en fidèle sujet du roi, voyageant à franc étrier à travers l'Allemagne et l'Italie, vivant avec ses amis de jeunesse, avec ceux des derniers jours, tel a été le but que M Bonnefon s'est proposé, et, on doit lui rendre cette justice, il l'a atteint.

S'est-il ingénié à nous dire ce qu'était ce gascon dont la France s'honore depuis trois siècles et demi, et que les étrangers, Sterne, par exemple, pillent sans même le citer, — s'il était stoïcien ou épicurien, païen ou chrétien? Juste ce qu'il fallait pour ne rien omettre, car nous sommes fixés là-dessus, de vieille date, et nous savons qu'il était tout cela. et autre chose encore ; nous le savons aussi, c'est la raison pourquoi il plait à tout le monde ; nous savons encore qu'il y en a une autre, c'est qu'il était homme, homme de condition moyenne, ni trop haut placé, ni trop bas, d'où il résulte que nous, qui occupons le même échelon, nous nous appliquons ce qu'il dit, ce qu'il pense, ce qu'il sent. Et, s'il y a trois siècles qu'il en est ainsi, c'est qu'il s'agit là de choses qui ne changent guère; les mœurs, les coutumes, les lois se transforment sous l'action complexe du temps, du progrès, des circonstances extérieures ; mais l'homme intérieur reste immuable dans ce cadre mouvant ; ce qui fait somme toute, que les *Essais* n'ont rien perdu de leur intérêt, de leur valeur, et, si j'ose le dire, de leur actualité, et qu'ils n'en perdront rien dans l'avenir, et que chaque nouveau liseur, le nombre s'en multipliant par la diffusion des lumières, sera un lecteur de plus pour ce livre, dont Montaigne a déclaré lui-même qu'il ne plairait guères aux esprits communs et vulgaires, ni guères aux singuliers et excellents, mais qu'il « vivoterait en la moyenne région ». Excellents est un adjectif de modestie, on le comprend de reste.

Pour ma part, et j'en suis, de cette moyenne région, j'ai lu, avec un grand plaisir, tout ce que M. Bonnefon dit de l'enfance, de la jeunesse, de la famille de Montaigne, de sa vie officielle, de ses voyages ; j'ai lu, avec non moins d'intérêt, les biographies de La Boétie, de Pierre Charron, de Mlle de Gournay, que je n'avais encore rencontrées nulle part aussi documentées; il y a dans ces pages un effort de consciencieux labeur qui, mérite rare, ne s'aperçoit qu'à la réflexion, tant il y est habilement dissimulé. Mais ce que je préfère, et le lecteur sera de mon avis, ce sont les détails que M. Bonnefon donne sur la composition des *Essais*, sur les sources de l'inspiration philosophique de Montaigne, livres saints et livres profanes, sur son style, sur son bon sens et sa bonne humeur, sur sa tolérance, par laquelle il avance sur son époque, et, à certains égards, sur la nôtre, sur les différentes éditions des *Essais*, sur ce qu'ils ont perdu ou gagné à s'enfler de développements nouveaux inspirés par de nouvelles lectures. En effet, c'est là que Montaigne est tout entier ; et c'est Montaigne que nous cherchons et que nous aimons à trouver quand on nous parle de lui. Là, M. Bonnefon, a « pincé son sujet jusqu'à l'os », et confirmé le jugement de Voltaire, lequel a dit excellemment que Montaigne « est savant dans un siècle d'ignorance, philosophe parmi les

« fanatiques », et qu'il « peint sous son nom nos faiblesses et nos folies », — ce qui fait de lui « un homme qui sera toujours aimé ».

HENRI BALESTA.

H. Vuibert. — *La Réforme de l'Enseignement secondaire expliquée aux familles*. — Paris, Nony, 1902.

L'auteur bien connu de l'*Annuaire de la Jeunesse* publie sous ce titre un petit opuscule qui mérite d'être vivement recommandé aux familles. Les modifications apportées dans les programmes et dans l'organisation des cours d'études, la création des cycles et de leurs différentes sections ne sont pas à première vue pour tous les parents d'une lucidité parfaite. Tous n'ont pas le loisir, ou la patience, d'étudier à fond les nouveaux plans d'études et programmes et un grand nombre d'entre eux ne voudraient cependant pas s'en tenir exclusivement aux renseignements que doivent leur fournir les principaux et les proviseurs. Les pères de famille justement soucieux de bien diriger les études de leurs enfants n'auront qu'à parcourir les 50 pages de la présente brochure pour se pénétrer de l'importance et de l'opportunité de la réforme et pour se guider dans le choix à faire entre les différentes branches d'études.

M. P.

Harald Höffding. — *Esquisse d'une psychologie fondée sur l'expérience*, traduit par L. Poitevin, avec une préface du docteur P. Janet. — Paris, Alcan, 1900.

L'auteur de ce livre, professeur à l'Université de Copenhague, est partisan d'une psychologie volontariste. Pour lui le sentiment n'est pas la forme première de la conscience : car tout sentiment, pour être senti, doit durer ; or la durée implique le souvenir, d'où naît la comparaison qui est un acte intellectuel. Dès lors la propriété fondamentale de la vie consciente, c'est l'activité ; car il faut constamment supposer une force capable de maintenir ensemble les divers éléments de la conscience et de faire par leur union le contenu d'une seule et même conscience. La primordialité de la volonté est incontestable, si on entend la volonté dans un sens large, si on signifie par là toute espèce d'activité liée au sentiment et à la connaissance. Telle est la thèse générale de M. Höffding, et il la démontre dans le détail, au cours de l'analyse minutieuse à laquelle il se livre de la vie psychologique. Nos sensations elles-mêmes ne sont pas simples, elles sont soumises dans la conscience individuelle à la loi de relation. Au-dessus de la sensation se place la représentation, perception composée, mais une. Dans cette unité qui embrasse les diverses sensations et représentations se trouve le germe de l'idée du moi, qui doit être conclue de la nature et des conditions générales de la conscience. Le caractère synthétique de l'activité psychologique se retrouve dans les jugements les plus élevés et dans les idées générales comme dans les sensations élémentaires et les représentations. Il est impossible d'étudier dans le détail le livre de M. Höffding ; il suffit de dire, qu'indépendamment de la thèse générale qui en est comme le *leitmotiv*, on y trouve la solution, sinon définitive, tout au moins intéressante de presque tous les problèmes que se pose la psychologie moderne. Resterait à examiner la validité de la méthode employée par l'auteur, à se demander dans quelle mesure sa

psychologie est réellement expérimentale. Il est évidemment très curieux, comme le dit M. P. Janet dans son intéressante préface, de montrer que la psychologie moderne est dans la tradition de la philosophie des Descartes et des Leibniz. Mais cette continuité si désirable est-elle exacte au point de vue historique, et est-il possible de retrouver chez Malebranche, par exemple, comme le font nos philosophes modernes, l'origine, sinon la formule des théories psychologiques actuelles ? M. Höffding transpose volontiers des thèses psychologiques en langage métaphysique. Affirmer que la psychologie est la science de l'âme, en donnant à l'âme le sens de conscience, c'est-à-dire en entendant par là non une substance, mais simplement l'unité formée par l'ensemble de nos faits internes, est évidemment subtil. Mais le danger est de mêler psychologie et métaphysique — M. Höffding n'y a pas toujours échappé. Lui-même l'avoue (p. 288) : « Le soin de traiter complètement de l'idée de cause revient à la théorie philosophique de la connaissance, non à la psychologie. Dans ce qui précède nous n'avons pas séparé les limites qui séparent les deux domaines. » Sans doute la démarcation est difficile, sans doute la psychologie ne se suffit pas à elle-même, et comme nous le dit très bien M. Höffding « les principes ultimes auxquels nous conduit l'analyse de notre connaissance, sont aussi les ultimes suppositions auxquelles nous puissions parvenir... la pensée qui explique tout est pour elle-même un problème dernier et éternel ». Mais l'usage en psychologie de termes métaphysiques est-il, comme semble le croire M. Pierre Janet, le véritable moyen de réhabiliter la psychologie aux yeux des métaphysiciens ? C'est ce qui nous semble douteux. Il est d'ailleurs incontestable que le livre de M. Höffding témoigne en même temps que d'une maitrise psychologique très rare, d'une connaissance approfondie des philosophes anciens et modernes. Les œuvres des psychologues français contemporains, de M. Ribot par exemple, sont plusieurs fois citées ; l'auteur semble ignorer en revanche les travaux de MM. Fouillée, Bergson, Binet, alors qu'il connait très bien ceux de Wundt, Baldwin ou Mosso. Pourquoi ? Ce sont là des querelles de détail, et nous n'y insisterons pas. Le livre de M. Höffding sera lu avec intérêt et profit, non seulement par les étudiants, mais encore par tous ceux que la psychologie intéresse. Il faut remercier M. L. Poitevin de l'avoir traduit.

C. G.

Henri Schœn, docteur ès lettres, chargé de cours à l'Université d'Aix-Marseille. — *La Métaphysique de Hermann Lotze* ou *La philosophie des actions et des réactions réciproques*, avec un portrait de Lotze, 1 vol. gr. in-8°, Paris, chez Fischbacher, 1902, prix : 7 fr. 50.

Après avoir exposé, il y a quelques années, les *Origines historiques de la philosophie et de la Théologie de Ritschl*, M. Schoen nous donne aujourd'hui une étude détaillée de la métaphysique du maitre de Ritschl, Hermann Lotze. Ce penseur est encore trop peu connu en France, et il faut avouer qu'il y a de nombreuses circonstances atténuantes. Les principaux ouvrages de Lotze, sauf le *Microcosme*, sont indigestes et difficiles à lire, même pour ceux qui savent très bien l'allemand. Plusieurs ouvrages très importants, comme la *Psychologie médicinale*, sont épuisés depuis de longues années et devenus presque introuvables. Les œuvres secondaires, extrêmement nombreuses, n'ont été réunies en volumes

que tout récemment. Enfin, la traduction française de la *Métaphysique*, œuvre consciencieuse de M. Duval, revue par l'auteur, est si mal écrite et souvent si peu intelligible qu'elle n'a pas réussi à rendre le système de Lotze populaire parmi nous : elle en a plutôt compromis le succès par ses phrases embarrassées et sa terminologie exotique.

M. Schœn a donc été bien inspiré en mettant la métaphysique de Lotze à la portée du public français. Aucun moment, peut-être, n'était plus favorable pour entreprendre cette tâche. « Quelques-unes des causes, dit avec raison M. Schœn « qui ont entravé le succès de Lotze auprès de ses « contemporains ont disparu, ou, du moins, leur influence est bien atté- « nuée. La lutte entre le matérialisme et l'idéalisme s'est calmée en « Allemagne. Les partis de Schelling et de Hegel, jadis si florissants, sont « réduits à quelques penseurs distingués, mais isolés. Le matérialisme et « le positivisme ont, eux aussi, perdu une partie de leur prestige. Si la « vraie science, loin d'avoir fait banqueroute, a marché lentement de « progrès en progrès, les promesses fallacieuses de ses faux apôtres ne se « sont pas réalisées. Loin d'attaquer la métaphysique, la plupart des « vrais savants reconnaissent le mystère là où leur science est obligée « de s'arrêter. Notre génération paraît dégoûtée du matérialisme. Ses « aspirations sont vagues et confuses, sans doute, mais elle semble dis- « posée à accepter une métaphysique qui ne serait pas en contradiction « avec ses convictions scientifiques. » (p. 18)

C'est pour cette raison que M. Schœn a entrepris son travail. Il ne s'est pas contenté d'exposer la métaphysique de son auteur : il en a recherché les *origines historiques* depuis Kant (Chap. I). Il nous montre ainsi comment s'est formé le nouveau système. Puis il nous fait assister à la longue et captivante évolution de la pensée philosophique de son auteur sous l'influence d'une double série d'études, scientifiques et philosophiques (Chap. II). Cette double influence, des sciences positives, d'une part, de la métaphysique, d'autre part, va nous expliquer les traits les plus caractéristiques du système de Lotze. C'est d'abord la *méthode*, qui prétend appliquer l'expérience aux recherches psychologiques, et, en même temps, fait une large place au sentiment, à l'hypothèse, et surtout aux causes finales (Ch. III).

C'est ensuite la *Théorie et la connaissance* qui veut tenir également compte du facteur objectif, représenté par les choses réelles, et du facteur subjectif, représenté par l'être qui perçoit (Ch IV). Même tendance pour la *Théorie de la substance* (Ch. V). D'une part, Lotze s'efforce d'étudier les choses réelles, c'est-à-dire leurs actions et leurs réactions réciproques (*Wechselwirkungen*), et, d'autre part, il se laisse entraîner par son imagination de poète et de métaphysicien jusqu'à accorder une vie spirituelle, un certain degré de conscience aux monades les plus rudimentaires.

L'essence de l'être consiste dans le fait d'exercer ou de subir des réactions quelconques. Cette thèse capitale, qui est comme l'idée directrice de toute la métaphysique de Lotze, facilite singulièrement la conception de la *Causalité* (Ch. VI). Plus n'est besoin d'aucune *causa transiens*, passant d'une façon inintelligible d'une chose à l'autre : toutes les actions que nous percevons autour de nous ne sont que des modifications internes, des influences que les êtres et les choses exercent, à distance, les unes sur les autres. Tous les êtres réels sont solidaires les uns des autres.

Il n'y a pas de vide absolu, dans lequel les choses réelles seraient enserrées comme dans un réseau. L'Etre universel pénètre tout. Le passage d'une action entre deux êtres ou entre deux objets n'est qu'une apparence, une image que notre esprit forme en lui-même, lorsqu'il est témoin des modifications qui se propagent, « de phase en phase », dans le sein de l'Etre universel. « Attributs divers, étendue, matière, échange de forces, tout ce que nous regardions comme des rapports entre des choses distinctes, tout cela n'est qu'une *traduction*, en notre langue à nous, de la réalité véritable » (p. 144).

Les notions d'*espace* et de *temps* sont, elles aussi, soumises à la loi générale et doivent être considérées comme une *interprétation* dont il faut chercher le point de départ dans la réalité (Ch. VII et VIII). Ici encore il faudra tenir également compte des deux facteurs qui se trouvent en présence : le monde réel, d'une part, et le sujet qui perçoit, d'autre part. Lotze s'efforce ainsi d'entrer dans une voie intermédiaire entre le réalisme ancien, qui affirmait la réalité objective de l'espace et du temps, et l'idéalisme moderne, qui considère la notion de temps comme une simple création de notre esprit, ne correspondant à rien dans le monde réel.

M. Schœn montre très bien comment les prémisses de Lotze devaient le conduire au panthéisme (Ch. IX). L'auteur de *Microcosme* s'arrête au panenthéisme, mais il n'en reste pas moins certain qu'il a trop rapproché « l'âme des choses » de la vie psychique des créatures supérieures. Cela éclate surtout dans la *Psychologie* de Lotze, que M. Schœn considère comme la partie la plus faible du système (Ch. X.). Beaucoup plus fécondes ont été les conséquences religieuses de la métaphysique de Lotze (Ch. XI). Par l'intermédiaire de Ritschl, la théologie de Lotze est devenue le point de départ d'une dogmatique nouvelle, bientôt adoptée par une élite de penseurs, dont les aspirations religieuses n'avaient pu être satisfaites, ni par l'ancienne orthodoxie, ni par le rationalisme du dix-neuvième siècle.

Telle que M. Schœn nous la fait connaître, la métaphysique de Lotze a posé les problèmes les plus modernes avec une précision qu'il sera peut-être difficile de surpasser : elle a frayé la voie à tous les philosophes qui ne considèrent pas les résultats de Kant comme le dernier mot de la science, qui veulent traverser, mais aussi surmonter et dépasser ce qu'on a appelé la *crise du criticisme*. C'est donc un livre qui arrive bien à son heure. Il sera lu par tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de la pensée humaine. Enfin, ce qui ne gâte rien, c'est un ouvrage bien fait, très documenté, écrit dans un style précis et clair.

J.-B.

Nous ne pouvons que signaler aujourd'hui : 1° l'achèvement de la **Grande Encyclopédie** ; *2° l'apparition dans notre* **Bibliothèque internationale de l'Enseignement supérieur**, *d'un volume de M. Hauser sur l'***Enseignement des sciences sociales, Etat actuel de cet enseignement dans les divers pays du monde** ; *3° celle d'un volume de M. Dubois, sur la* **Tolérance chez Bayle**.

REVUES FRANÇAISES ET ÉTRANGÈRES

The Pedagogical Seminary
1900-1901

H. Burman : *L'inspection médicale des écoles.* — Article bien documenté, où l'auteur insiste sur l'influence et le rôle que devrait avoir le médecin pour la santé physique et morale des élèves, et sur la manière dont les inspections médicales devraient être pratiquées, le mode de recrument des médecins scolaires et leurs attributions. Il conclut que l'inspection médicale doit à la fois raffermir la santé des enfants débiles, qui arrivent de plus en plus nombreux à l'école, et préserver les enfants sains. L'article est suivi d'une rapide bibliographie.

F. Burk : *L'habitude de collectionner chez les enfants.* — Très curieuse étude sur l'habitude qu'ont certains enfants de se faire des cachettes, d'avoir quelque chose qui soit leur propriété à eux seuls, et, à un degré plus élevé, de rassembler certaines espèces d'objets (plantes, insectes, timbres, etc.) qu'ils disposent en collections. C'est entre 8 et 10 ans que l'on trouve le plus de ces petits collectionneurs : ce sont les garçons qui collectionnent le plus volontiers ; et ce sont les objets naturels (plantes, etc.) qui les tentent le plus · les objets de toilette et les souvenirs sentimentaux sont ce que l'enfant et surtout les petits enfants collectionnent le moins.

Fr. Eby : *La réorganisation des classes enfantines.* — Etude sur les salles d'asile : l'auteur déclare qu'elles se sont développées surtout grâce à l'initiative personnelle, qui n'a pas été réglementée sur ce point. Ce sont ces initiatives plutôt que les méthodes mêmes de Frœbel qui ont fait leur succès. Ces méthodes sont d'ailleurs complètement à réformer : l'auteur en critique le symbolisme. Enfin il propose d'autres méthodes, recommande les jeux de plein air, et surtout demande que l'on s'appuie de plus en plus sur les acquisitions de la psychologie de l'enfant.

E. Bryan : *Les stades de transition de l'enfant : leur valeur.* — Cet article est un des meilleurs que l'on ait publiés sur les signes des transformations aux divers âges de l'enfant et leur retentissement sur l'état physique et mental. E. B. suit le développement depuis l'enfance jusqu'à l'adolescence, montrant constamment que c'est en surveillant la croissance physique que nous pouvons assurer le bon ordre mental. C'était d'ailleurs déjà le principe des Grecs. Il conclut que les quelques mois qui précèdent l'adolescence sont décisifs pour toute la vie future de l'enfant.

A. Chamberlain : *Le mouvement pédagogique en Europe.* — Etude du progrès de l'éducation dans les divers pays de l'Europe. En Allemagne, le Dr Rein signale le danger d'assimiler l'école à une caserne : le but de l'éducation scolaire doit être tout autre que celui de l'éducation militaire. Il faut aussi se mettre en garde contre les écoles qui deviennent des *baraques* colossales : l'individualité y perd ses qualités et lâche la bride aux vices. Le Danemark inaugure de nouvelles écoles primaires et tend à restreindre, dans l'enseignement secondaire, le rôle du grec et du latin. En Norvège, l'on a fait depuis 25 ans de méritoires

efforts pour l'instruction primaire, et il est maintenant très difficile d'échapper à l'école. En Suède, on organise de plus en plus des écoles mobiles, qui portent l'instruction partout, malgré le peu de densité de la population. La Russie n'a pas encore réussi à organiser complètement son système universitaire : d'où les tâtonnements et la surveillance des écoles, mais l'extension universitaire y a beaucoup de sympathies. La Roumanie continue de développer son système de classes doubles, les unes urbaines et les autres rurales à cause de la différence des milieux. Dans les unes et les autres, l'éducation physique est cultivée, le corset interdit, l'écriture droite obligatoire. La Grèce s'attache à développer l'éducation professionnelle, de préférence à l'éducation classique. La Hongrie vient de faire une large part à l'étude historique des beaux-arts, réclamée par M. Perrot en France. En Autriche, on tend aussi à diminuer l'éducation classique et à développer l'éducation pratique, mais l'effort porte surtout sur les institutions techniques, qui font le lien entre les deux. En Suisse, c'est aussi l'enseignement technique qui gagne du terrain. La Hollande développe ses écoles d'adultes : dans les gymnases, l'allemand gagne sur le français : il en est de même, en Belgique, pour le flamand. En France l'auteur signale surtout le mouvement vers l'enseignement supérieur, dont le but, selon l'expression de M. Levy-Bruhl, doit être de donner sinon une instruction, du moins une éducation complète. L'Espagne et le Portugal entrent dans une période de réorganisation analogue à celle qui s'est produite en Allemagne sous l'influence de Fichte.

E. Johnson : *Les dents des écoliers.* — Intéressant article sur les relations entre l'évolution générale (et surtout celle du squelette) et l'évolution dentaire ; l'auteur s'attache à faire ressortir ce fait bien connu des médecins : que le système dentaire reflète en quelque sorte tout l'organisme avec ses maladies, ses tares, etc.

J. Swift : *De quelques tendances criminelles chez les enfants.* — Résultats d'une enquête par questionnaire pour voir sous quelles influences se développe la criminalité de l'enfant. Rappelant l'enquête de Roux sur les jeunes criminels de Lyon, Swift conclut que l'immoralité et l'inertie de la famille sont les plus grandes causes de la criminalité juvénile. Il y faut joindre aussi l'hérédité ; mais elle ne fait que préparer le terrain, et l'influence capitale est la direction donnée aux époques critiques de la vie. L'enfant tend plutôt à revenir aux habitudes ancestrales si on ne le dirige ailleurs, sa morale est affaire d'habitude bien avant d'être affaire de principe.

E. Phillips : *Le système électif dans l'enseignement américain.* — L'auteur déplore que l'éducation américaine devienne de plus en plus pratique, commerciale, terre à terre, et limite de plus en plus n'importe quelle forme d'idéal. Ce n'est pas ainsi que les Grecs comprenaient le bonheur.

Dr Jean Philippe.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

CORRESPONDANTS DÉPARTEMENTAUX ET ÉTRANGERS

Exposition Universelle (1900) MÉDAILLE D'OR Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIÈME ANNÉE. — VOL. XLIV. — No 11. — 15 NOVEMBRE 1902.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef: FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE:

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, 24 fr. LA LIVRAISON, 2 fr. 50

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . 300 francs

---

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

OUVERTURE DES CONFÉRENCES A LA FACULTÉ DES LETTRES DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

La séance d'ouverture de la Faculté des lettres de l'Université de Paris a eu lieu le vendredi 7 novembre, à 2 heures, sous la présidence de M. le doyen Croiset, membre de l'Institut, entouré des professeurs de la Faculté. Au début de la séance, M. Fougères, maître de conférences de langue et littérature grecques, a prononcé le discours suivant :

Messieurs,

Un usage déjà respectable veut que nous inaugurions la reprise annuelle de nos travaux par un petit *Discours de la Méthode*. Les maîtres, chargés de cette tâche avant moi, vous ont parlé avec l'autorité de leur expérience et le charme de leur talent. Si, alléchés par l'habitude, vous attendez aujourd'hui votre régal traditionnel, je vous conseille de vous en tenir plutôt à vos satisfactions antérieures. C'est en toute confiance que je vous renvoie aux précédentes allocutions : vous y trouverez un guide excellent de l'étudiant à travers l'ensemble et le détail des connaissances ici représentées. Non pas, à vrai dire, que cette théorie collective de la science, due à la collaboration d'esprits divers, se résume en un système d'une parfaite unité. Chaque orateur voit les choses à sa façon, du point de vue qui lui est spécial, et ne parle qu'en son nom propre : ce n'est pas ici qu'on se flatte de tenir école de certitude ; on se contente de la recherche sincère, par conséquent libre, de la vérité. Il y a aussi que chaque année modifie l'aspect des choses ou du moins fait apparaître des vues nouvelles. Le dernier mot de la théorie n'est donc jamais que l'avant-dernier.

Malgré des divergences inévitables, qui sont tout à l'honneur de cette maison, il semble pourtant que les réflexions de vos conseillers tendent à s'accorder sur ce point : nécessité et possibilité d'aborder les études littéraires avec une méthode rigoureuse et un souci prédominant de l'exactitude historique. On divisait autrefois le monde de la connaissance en deux régions séparées par un abîme : d'une part les Lettres, domaine de l'esprit de finesse ; d'au-

tre part les Sciences, domaine de l'esprit géométrique. L'esprit de finesse « qui des yeux va jusques au cœur », comme dit Pascal, intuitif, subjectif, individualiste, s'appliquait de toutes ses forces à cette tâche unique : mettre en relief une personnalité. La littérature d'imagination, l'histoire, la critique subissaient le joug d'un monarque absolu : le *moi*. L'histoire de la littérature, telle que la concevait M. Nisard, ressemble à une tournée royale d'inspection : le *moi*, autoritaire et hautain, parcourt ses provinces ; superbement partial, il gourmande les indépendants, foudroie les révoltés, ne tolère et n'approuve que son propre reflet. D'un pareil esprit, il sort des oracles, non des vérités. Un autre *moi*, appelé à se prononcer sur les mêmes objets, émettrait sans doute des jugements différents. Rien, par conséquent, dans ces affirmations ne ressemble à des constatations solidement établies, vérifiables pour tous D'où l'antagonisme entre l'esprit de finesse et l'esprit géométrique. Celui-ci s'est toujours attribué sans modestie le monopole de l'infaillibilité. Comme il met en jeu des facultés communes et impersonnelles, il tire orgueil de la généralité et de la permanence de ses jugements. Aussi a-t-il longtemps confisqué à son profit le mot de science et l'épithète *scientifique*. Un mathématicien éminent, appelé à complimenter (c'est l'euphémisme d'usage) un philologue également éminent, nouvel élu de l'Académie française, lui décochait cette malice d'une involontaire ingénuité : « Vos recherches sont savantes, Monsieur ; elles ne sont point scientifiques. Nous sommes plus difficiles, en fait de certitude, à l'Académie des Sciences ».

Aujourd'hui, on serait peut-être un peu plus conciliant. Entre le domaine de l'esprit de finesse et celui de l'esprit géométrique, on reconnaît une zone intermédiaire, une sorte d'État-tampon, où les deux esprits semblent vouloir fraterniser. Cette province des sciences historiques, morales, politiques et sociales réclame encore ses lois, ou plutôt ses lois ne sont encore ni reconnues ni respectées comme il faudrait, Comment, par exemple, la connaissance du passé, dans laquelle rentre l'histoire des littératures, peut-elle légitimement revendiquer le titre de science? Est-ce en s'appropriant indûment les méthodes ou les théories de certaines sciences de la nature? Évidemment non. Les modalités pratiques de la recherche, les applications de la méthode sont déterminées par le caractère spécial de l'objet étudié ; elles ne peuvent être adaptées telles quelles à l'étude d'un objet différent. L'historien, le sociologue qui se targuent d'appliquer à leurs recherches la méthode et la terminologie du naturaliste se payent d'une illusion pseudo-scientifique et se repaissent d'apparences verbales. Ils quittent, à la pour-

suite de trompeuses métaphores, l'objet propre auquel ils devraient s'appliquer. Ils cessent de l'observer directement pour épier des gestes et répéter des formules de laboratoire. Au lieu d'une observation *sui generis*, adéquate à son objet, conséquente en ses vues propres, ils ne nous donnent qu'un pastiche déplacé. La véritable attitude scientifique, pour un historien de la littérature, exclut ces plagiats. Elle consiste à regarder devant soi, non à côté. Elle doit non pas s'inspirer de tel ou tel procédé familier à tel ou tel ordre de connaissances, mais appliquer à ses propres besoins le mécanisme rationnel de la connaissance. Cela revient à se dire : « Je veux connaître réellement, exactement, un certain ordre de faits, dégager de mes enquêtes ce que Thucydide appelle des acquisitions définitives — κτῆμα εἰς ἀεί. Ce sera pour moi la vérité historique. Ce qui donne à ces constatations ce caractère de vérité historique, c'est qu'elles sont impersonnelles et susceptibles de contrôle. Il faut qu'un autre que moi, ayant les mêmes documents sous les yeux, en vienne aux mêmes conclusions. C'est donc avec les facultés les plus impersonnelles de l'entendement, par l'observation impartiale et la logique, que je dois rechercher ces vérités. Platon a dit : « C'est avec l'âme tout entière qu'il faut aller à la vérité ». Mais le genre de vérité que Platon avait en vue est un produit bâtard de suggestion et de connaissance rationnelle: cela n'est vérité que pour Platon. Quant à moi, il me faut une certitude indépendante de mon imagination, de ma sensibilité, en un mot de ma personne. Si elle ne doit rien à ce qui, en moi, est relatif, individuel, variable, je tiens cette certitude pour aussi légitimement établie, dans sa contingence et sa relativité, que n'importe quelle certitude scientifique ».

Ainsi peut être conçue l'intervention de l'esprit géométrique sur le domaine de l'esprit de finesse. Il s'agit, pour arriver à la connaissance scientifique, de ne mettre en jeu que les *facultés scientifiques* de l'intelligence : on fait œuvre de science chaque fois que, de faits méthodiquement observés, on dégage des rapports réels et logiques de causalité. Nous rejoignons par cette voie la définition de *l'attitude scientifique*, dont M. Lanson vous parlait l'an dernier avec une netteté de parole et une hauteur de vues qui vous ont frappés. Sa démonstration, qu'il avait prudemment circonscrite à l'étude de la littérature française, peut aussi bien valoir pour toute espèce d'histoire littéraire. Permettez moi donc de rechercher dans quelle mesure cette théorie est strictement applicable à l'histoire de la littérature grecque, dans quelle mesure aussi il y a lieu de prévoir certains abus d'interprétation. Sur ce chapitre, l'exemple magistral de certains livres, dont je n'ai pas à vous révéler les mérites, me rend le précepte facile.

Ce qu'on vous a recommandé, comme application de l'attitude scientifique en littérature, c'est l'emploi de la méthode historique. Or, dans presque toutes les parties de sa tâche, l'helléniste procède par enquêtes rétrospectives : l'établissement d'un texte, le bilan de la langue à un moment donné chez un auteur donné, la statistique des sources d'inspiration, l'évolution d'un sujet et celle d'un genre, autant de matières à histoire. Ce qui inspire et dirige ces études, c'est le sens du relatif, la recherche des causes, celle des filiations réelles et logiques. On ne se permet plus de dogmatiser *a priori*. Le concept de la *résultante* a remplacé l'ancien critérium de la *règle* canonique. Ainsi, la grammaire, qui, jadis, régentait les rois, subit la férule de l'histoire. Existe-t-il encore des règles de grammaire? Il existe des exemples, classés par époques, par régions, par auteurs : le concept d'une règle absolue, invariable, choque désormais notre sens historique. On ne vous demande plus : « Quelle est *la règle en grec*? » parce qu'on sait qu'une telle question n'est pas scientifique. On vous demande : « Quel est l'usage de tel dialecte dans tel auteur? » Et, si l'on veut s'assurer que vous possédez le sens du relatif, peut-être ira-t-on jusqu'à vous demander : « Comment Hérodote aurait-il écrit tel passage des *Philippiques*? » — Voyez encore la critique de texte. Elle aussi a trouvé son fil d'Ariane ; elle ne procède plus par intuitions arbitraires : elle classe les débris de la tradition manuscrite, elle épèle les grimoires douteux et scrute avec respect les jambages énigmatiques.

L'idée d'évolution, qui obsède l'esprit des chercheurs, peut donc être acceptée comme la formule scientifique de l'histoire littéraire, mais à condition de n'en admettre le contenu que sous bénéfice d'inventaire. Il ne faut pas que le mirage d'une terminologie, commode parce qu'elle évoque une vision approximative de la marche des choses, influence l'observation ou le raisonnement et nous voile la réalité elle-même. Telle est, par exemple, la notion des genres. A vouloir trop isoler les genres littéraires, on est induit à leur attribuer une existence factice. On se les représente comme de véritables entités, contenant en elles-mêmes les motifs d'une évolution autonome. Or, en réalité, la plupart du temps, ces motifs leur sont extérieurs. Les transformations des genres littéraires ne sont qu'un aspect des transformations de la vie. La véritable évolution se découvre dans les circonstances, dans les conditions multiples qui déterminent la marche de la pensée et le mode d'expression. Le philologue n'oublie pas que les mots sont des *signes* représentatifs d'une pensée servie par des organes. Les mots n'ont pas de vie propre; leurs destinées dépendent de la volonté et de l'intelligence

humaines d'une part, d'autre part de la conformation des organes vocaux. En dernière analyse, les lois de la phonétique se ramènent à des phénomènes d'ordre physiologique et psychologique, tels que la loi du moindre effort et la loi de l'analogie, qui n'est, elle-même, qu'une tendance à la simplification. De même les genres littéraires, n'étant eux aussi que des *signes*, des *modes d'expression* représentatifs de certains états d'âme personnels ou collectifs, de certaines activités, de certaines réalités, c'est à l'analyse de ces états, de ces activités, de ces réalités qu'il faut demander le secret de l'évolution des genres. En définitive, l'histoire littéraire s'identifie, dans une large mesure, avec l'histoire des idées, de la société, de la civilisation.

Cela est particulièrement vrai de l'histoire littéraire des Grecs. On n'isole pas dans le vague de l'abstraction ou d'un idéalisme préconçu une littérature comme la grecque, aussi pénétrée de réalités, aussi expressive de la vie et du milieu concret. La connaissance précise, le sens réel de la vie grecque sont, pour un helléniste, la condition du sens littéraire et la substance du goût. Il y a peu d'œuvres assez subjectives pour dispenser l'exégète d'une incursion sur le domaine des réalités. Le génie grec s'inspire de réalisme et d'observation. Comment comprendre le lyrisme, la tragédie, l'histoire, l'éloquence sans être initié à la vie religieuse et politique de la cité, sans connaître les mythes, les cultes, les institutions privées et publiques, les mœurs ? De là, pour l'historien des lettres grecques, l'obligation particulière de voir les choses d'ensemble. De même que pour apprécier sainement une métope ou un fronton, il faut évoquer l'image de l'édifice entier dont ils font partie, de même il importe de replacer un poème comme l'*Iliade* dans la société de hobereaux héroïques dont il est le livre d'or ; un poème comme l'*Odyssée* dans les conditions générales de la vie insulaire et maritime du IXe au VIIe siècle avant Jésus-Christ. On a le droit de rire du *Virgilius nauticus* de certain érudit de fantaisie (qui n'est pas tout à fait un étranger pour la Sorbonne) ; un *Homerus nauticus*, rédigé par un philologue-géographe, aurait des chances de se faire agréer, parce qu'Ulysse, s'il est peut-être un personnage imaginaire comme héros, est en grande partie authentique comme navigateur. On comprend mieux Pindare et Bacchylide après une excursion aux grands sanctuaires grecs, après un coup d'œil jeté sur les dédicaces des ex-voto alignés le long des voies sacrées de Delphes et d'Olympie ; car l'athlétisme grec n'était pas un sport de parade ou de pur agrément ; comme les autres manifestations essentielles de la vie nationale, il avait droit au chant des Muses. D'ailleurs, il semble assez logique de se faire mythologue avec un poète de mythes, historien ou poli-

tique avec un publiciste, juriste avec un avocat, autrement dit de s'intéresser au groupe d'idées principales qui constitue la trame d'une œuvre littéraire. Le procédé scolaire qui consiste à séparer la littérature de la vie réelle est d'une indigence un peu trop morose. On peut faire à la littérature l'honneur de la prendre au sérieux; c'est lui restituer sa dignité, avec une part très solide et très instructive de son intérêt.

Ajoutons que la pratique des réalités passées forme l'esprit à l'observation, et l'habitue à tirer parti des réalités actuelles. La science rétrospective a parfois besoin des leçons de la vie réelle. L'idéalisme empirique des Grecs nous enseigne la beauté d'un certain réalisme désintéressé et de bon aloi. Un savant peut être appelé à observer les choses les plus inattendues : si sa tournure d'esprit y répugne, sa science en pâtit. Voici un exemple tout récent. Un philologue allemand s'acharnait en vain à cette énigme insoluble, l'étymologie d'un mot pourtant bien commun, le mot *trouver*. Depuis longtemps, la ressemblance, sinon la phonétique, avait suggéré un rapprochement avec *turbare*, troubler. Mais il restait à découvrir le sens intermédiaire entre *troubler* et *trouver*. Le proverbe : *Pêcher en eau trouble* mit notre savant sur la voie. Il se dit : troubler l'eau doit être un procédé usité pour *trouver* le poisson. Il alla vérifier la réalité du fait auprès des pêcheurs de l'Adriatique, et conclut que le mot *trouver* était à l'origine un équivalent de *pêcher*, d'où le sens dérivé de *découvrir*. Le même savant prêche qu'il faut se faire cordonnier pour pénétrer l'étymologie exacte des termes de la chaussure. La science est bien obligée de descendre à l'échoppe, tant que celle-ci observera la réserve que lui commande l'adage : *Ne sutor ultra crepidam*. Évidemment, cet apologue du grammairien savetier est une trouvaille de réaliste convaincu. Faites-en, pour votre gouverne, ce qu'il vous plaira ; il ne vous est pas interdit d'en sourire, encore moins d'en tirer cette morale, savoir : que tous les enseignements sont dans la réalité et qu'un petit fait bien observé vaut plus que vingt idées générales non contrôlées.

En effet, le goût des généralisations prématurées est le principal obstacle à la découverte de la vérité. Il importe de s'en prémunir dès le début d'une carrière scientifique. Il y a des regrets que je vous souhaite de ne pas connaître. Lorsque l'esprit s'est habitué, par l'abus de la rhétorique, à ne plus goûter que les idées générales, il devient incapable de science et de critique sérieuse. Le contrôle l'impatiente. Il s'enivre de virtuosité verbale. Il préfère aux détours, aux lenteurs, aux embûches de l'observation, la voie droite et facile

des généralités immédiates. En quoi il s'imagine faire œuvre plus personnelle, comme s'il ne fallait pas plus d'ingéniosité et d'invention pour découvrir quelques faits caractéristiques et probants que pour développer, même avec talent, un lieu commun. Qu'arrive-t-il ? C'est que de pareils esprits, inaptes à remarquer les choses, promènent leur éloquente inattention à travers des trésors de vérité sans les voir. Avec l'illusion que tout se trouve dans les livres, ils ne font rien que de connu, de banal, de peu intéressant.

C'est en quoi une discipline plus positive dans les études d'histoire littéraire peut remédier aux inconvénients d'une pédagogie peut-être trop formelle. La méthode historique dresse l'esprit à n'accepter, comme idées générales, que des synthèses logiques de faits dont l'enchaînement est dûment constaté. Et cela autorise à justifier l'étude du passé par les enseignements dont profite le présent. Sans doute, quelques théoriciens rigoureux de l'histoire lui dénient toute application utilitaire ; ils prendraient volontiers pour devise ce mot de Mérimée : « A quoi sert donc l'histoire, puisque ses leçons n'ont jamais profité à personne ? » Mais Mérimée, sans doute, croyait aux horoscopes jadis en vogue auprès d'écrivains mal informés et peu impartiaux, horoscopes le plus souvent démentis par l'événement : car on peut tout déduire de faits isolés et présentés d'une certaine façon. — D'autre part, les enseignements de l'histoire ne consistent pas non plus à convertir en modèle valable à perpétuité l'exemple d'un passé où l'imagination accumule de parti-pris toutes les félicités et toutes les perfections, comme s'il était entendu en principe que le présent n'est jamais supportable. Cet idéal obstinément rétrospectif a fait son temps. Il n'y a pas de raison pour qu'aucune époque du passé nous soit présentée comme une idylle à jamais enviable. Certes il y a beaucoup de charme dans la Grèce antique, vue de loin ; mais je vous assure que la lecture d'une page quelconque de Thucydide vous guérit de l'envie rétrospective d'être Grec. Trop longtemps, l'étude du passé n'a fourni à des classiques étroits et forcenés qu'un prétexte à dénigrer le temps présent. On s'est servi de Sophocle pour faire la nique à Victor Hugo, on a terrorisé ses contemporains en évoquant les spectres de Sylla, de Catilina, de César. L'étude de l'antiquité n'a rien gagné à ce jeu puéril, mais dangereux.

Il serait cependant possible de la faire contribuer, sur plus d'un point, à une saine appréciation des choses actuelles.

Lorsqu'on raisonne sur des ensembles de faits observés avec soin et classés suivant leurs rapports réels de filiation, on discerne des mouvements à grande amplitude, des évolutions dont le renouvel-

lement apparaît en quelque sorte fatal, parce que ces évolutions sont déterminées par des conditions générales permanentes. Bien voir clair dans le passé est encore le meilleur moyen de se procurer une certaine conscience des virtualités contenues dans le présent, et même de préparer l'avenir, ne fût-ce qu'en épargnant au présent les troubles et les souffrances qui résultent d'une résistance aveugle à l'inévitable. Ces conclusions théoriques qui se dégagent de l'étude méthodique du passé et qui constituent ce que, dans les sciences historiques, économiques, sociales, philologiques, on appelle aussi des *lois*, profitent à la connaissance du présent. L'histoire littéraire applique depuis trop peu de temps la théorie de l'évolution pour qu'on puisse parler sérieusement des lois de la littérature. Toutefois l'histoire littéraire des Grecs nous montre assez clairement la genèse des genres, épopée, drame, lyrisme, éloquence, sortant directement de la vie collective de la race : la littérature primitive est comme de la vie en action, qui s'exprime. Peu à peu, cette littérature tourne à la spéculation ou au pur divertissement, se détache de la vie et se superpose à elle, soit pour l'observer comme un verre grossissant, soit pour l'embellir comme un ornement décoratif. Peut-être serait-il possible, en s'aidant aussi des leçons d'autres évolutions littéraires, de discerner quels sont aujourd'hui parmi nous les genres traditionnels les moins viables et ceux qui méritent notre sympathie comme étant les produits directs de la vie moderne? — Les enseignements de l'histoire de l'art sont plus clairs encore en ce qui concerne l'éclosion et le développement des styles. La décoration architecturale, d'où dérive le style, apparaît d'abord comme originaire des parties organiques de la construction. Le type de l'édifice caractéristique d'une société est déterminé par les besoins de la vie pratique, par le climat, par la nature des matériaux. Aussitôt le temple, la cathédrale, le palais constitué, ses parties organiques, fronton, architrave, colonnade, voûte, arc en tiers point, croisée d'ogive, etc., se transforment en motifs décoratifs. Ceux-ci ne tardent pas à descendre des hauteurs architecturales pour se disséminer dans l'habitation privée, dans le mobilier, dans les infiniment petits du bibelot : une fois autonome, cette décoration devient comme une végétation parasite qui se superpose à un support quelconque et peut se transplanter loin de son berceau. Le temple, la cathédrale sont comme les grandes voix de l'idéal commun ; le style qui en émane en est comme le gazouillement multiple. Cette loi nous permet donc, en dépit des impatiences anti-historiques de quelques contemporains, d'attendre avec confiance l'apparition de l'édifice original, symbole du siècle actuel et créateur d'un style inédit. Il surgira un

beau jour parmi nous, dès que les besoins de l'époque se seront précisés et qu'une découverte heureuse, comme fut celle de la croisée d'ogive, permettra aux constructeurs toutes les audaces. Nous ne sommes encore qu'à la période romane de l'architecture métallique. En attendant mieux, l'histoire nous permet de juger à leur valeur les ambitions prématurées des novateurs qui prétendent anticiper sur l'œuvre du temps et improviser un style en dehors des conditions normales. Leurs efforts cependant ne sont pas stériles, puisqu'ils hâtent le progrès technique des arts décoratifs. Ils méritent, en tout cas, plus de sympathie que l'opposition systématique des écoles négatives, incapables de respecter les aspirations du présent, tant que celui-ci ne leur apparaît pas comme un passé déjà lointain.

Si donc l'histoire peut contribuer à l'édification du présent, c'est en restant, dans toute la mesure de ses moyens, la science du passé. Plus elle allonge le champ de ses observations, mieux elle travaille à la constitution de ses lois. Elle n'a pas le droit de limiter sa vision à des périodes de prédilection. Autrefois, on ne s'intéressait qu'aux Grecs et aux Romains : c'était un tort. Mais la tendance inverse, si tant est qu'elle existe, ne vaudrait pas mieux. Le progrès, dans les sciences rétrospectives, consiste à reculer indéfiniment. La connaissance des états primitifs est un élément nécessaire à la vie moderne. En vous conviant à l'étude de l'antiquité, nous sommes certains de vous convier à une tâche utile à votre temps.

Depuis cette seconde Création, qui s'épanouit au v[e] siècle avant J.-C., depuis que le génie attique imprima au monde cette puissante secousse, répétition de la « chiquenaude initiale » dont parle Pascal, depuis cette victoire remportée par la raison sur le chaos de la matière, sur la brutalité des forces naturelles, sur le tumulte des énergies vitales et sur l'inconscience des âmes, depuis que le hasard, le désordre, le mystère ont été pourchassés par l'analyse et domptés par la méthode, l'humanité a vu s'ouvrir devant elle ce que Renan appelait « sa voie triomphale », et l'optimisme scientifique est devenu le roi du monde. C'est le plus grand bienfait que la culture grecque nous ait légué. Il est notre soutien et notre joie, parce qu'il nous laisse au moins le mérite et le bénéfice immédiat de notre activité dans le présent, et nous procure l'illusion d'être à l'avance les bienfaiteurs de ceux qui nous suivent. Loin d'avoir fait son temps, la culture grecque reste le plus ferme appui de l'esprit moderne, après en avoir été l'initiatrice. La question de vie ou de mort, posée entre elle et l'esprit moderne, est mal posée : ce n'est pas là qu'est l'ennemi. L'étude de la pensée grecque nous apprend qu'on ne fait pas sa part à l'esprit critique. Si l'esprit critique se

heurte à un autre esprit, celui d'autorité, par exemple, et si l'optimisme, jamais satisfait et toujours novateur, de la science se heurte aux défiances d'un pessimisme rétrograde, voilà ce qu'il faut combattre. Dans l'ordre de la pensée pure — ainsi le comprenaient les Grecs — la tradition ne fait pas loi : il n'y a que le jeu normal de la pensée. La tradition ne vaut que dans l'ordre pratique : c'est une manière de salle d'attente où l'on peut s'installer provisoirement, pour y mieux guetter le prochain départ.

Cet optimisme scientifique, devenu une foi tenace peu disposée à céder le pas, a trouvé d'amers détracteurs. Frédéric Nietzsche, l'un des premiers, a dit à la culture gréco-moderne des choses très dures. Je ne saurais les répéter ici, dans cette maison où l'optimisme s'objective sur tous les murs en symboles d'une flatteuse transparence L'écho discordant de ces blasphèmes ne manquerait pas d'effaroucher ici le sourire et le vol confiant de ces vaporeuses allégories. Mais, quoi qu'en dise Nietzsche, son rêve de beauté implacable et féroce ne hanta jamais une âme grecque. Il n'est pas non plus le nôtre. A cette orgueilleuse chimère, édifiée sur les ruines de la Science et de l'Harmonie, nous préférons la sereine bienfaisance de cette pensée de Périclès : que toute supériorité fondée sur la raison est un enseignement — παίδευσις —, non un instrument d'oppression et de douleur.

Vous ne serez pas surpris, Messieurs, que cet esprit à la fois rationaliste et pratique, âme de la littérature grecque, se soit dès le début communiqué à ses premiers interprètes. Il y a déjà longtemps que les études helléniques sont entrées dans la voie des recherches précises et méthodiques. Cette précocité scientifique tient à des conditions très particulières. Les textes des auteurs grecs nous sont parvenus à l'état de ruines. Le délabrement et l'incertitude de ce qu'on appelle la *tradition manuscrite*, ont, dès la diffusion des lettres grecques en Europe, imposé aux premiers hellénistes l'obligation d'éclairer leur curiosité, de tempérer leur enthousiasme primesautier par un travail préalable d'érudition. Pour reconnaître les lignes du monument, il fallait commencer par le déblayer, par le débarrasser des broussailles encombrantes, par en rassembler et en remettre en place les débris. Les hellénistes de la Renaissance, héritiers de leurs précurseurs de Byzance et d'Alexandrie, ont donc été d'infatigables érudits. Ils ont compris la nécessité d'établir des textes épurés, de discuter les questions d'authenticité et de n'admirer qu'à bon escient. Après le prodigieux labeur des Henri Estienne, des Alde, des Budé, des

Scaliger, l'époque suivante éprouva le besoin légitime de se reposer dans la contemplation des chefs-d'œuvre ressuscités. Pendant le XVIIe et le XVIIIe siècle, l'érudition hellénique n'a pas fait de sensibles progrès. On se contentait de s'assimiler la substance d'une littérature où l'on voyait, fixé à jamais, le modèle de la beauté. Aujourd'hui les découvertes de l'archéologie, de l'épigraphie, de la linguistique, de la métrique, de la paléographie, de la papyrographie, jointes à une conception plus critique des méthodes d'investigation, nous obligent à ne plus considérer comme définitif l'héritage des savants de la Renaissance. L'érudition a donc recommencé son travail de Pénélope. Il n'est plus un helléniste qui cherche à se dérober aux devoirs élémentaires de l' « attitude scientifique ».

Je voudrais toutefois, Messieurs, vous prémunir contre une illusion. La méthode, dont nous reconnaissons l'impérieuse nécessité, n'a pas sa fin en elle-même. Sa tâche est indispensable, mais seulement préparatoire Le jugement subjectif, dont un système strictement scientifique prétendrait s'affranchir, ne peut être banni de nos études : car il en est le point de départ et la sanction finale. Nous ne travaillons que sur un choix de matériaux déjà triés par le temps. Si la nécessité de tout connaître scientifiquement et, par conséquent, de tout voir, en théorie, sur un même plan, s'imposait aux futurs historiens de notre littérature, je crois qu'ils feraient bien de renoncer à leur tâche. Mais, en réalité, ou bien ils se chargent eux-mêmes de restreindre leur enquête en s'attachant à certaines catégories d'auteurs vers qui les attirent des affinités électives, ou bien ils acceptent les arrêts du temps, dont la censure a éliminé les non valeurs du champ de leur observation. L'histoire littéraire a donc pour condition préalable un classement esthétique, personnel ou impersonnel. C'est aussi à un classement du même ordre qu'aboutit tout le labeur de l'érudition. L'attitude scientifique a pour effet de régler et de déterminer l'attitude esthétique. L'historien est le guide du critique. La vérité conquise par la méthode doit, en fin de compte, servir la cause de la beauté, en éclairant le goût, en lui révélant les raisons précises et les limites de ses préférences. L'historien, prolongé par un critique bien averti, tend à cet état idéal où le cœur n'aurait plus ses raisons que la raison ne connaît pas : mais, il ne peut se dispenser d'avoir un cœur. L'esprit de finesse doit reprendre ses droits une fois que l'esprit géométrique a constitué ses dossiers. Sans doute, l'historien est libre de garder par devers lui la confidence de son sentiment, s'il la juge

incompatible avec la gravité de la science ; il est libre de vous abandonner à vos propres impressions, satisfait de les avoir préparées et aiguillées dans la bonne voie. Mais il ne saurait vous interdire, comme abusif et illégitime, le jugement d'une sensibilité qui s'exerce sur des preuves. Et vous-mêmes, vous n'auriez accompli votre devoir qu'à moitié si, après avoir compris, vous vous abstenez de goûter, de sentir, et même de juger.

N'oublions pas trop de faire, dans l'étude des œuvres d'art, la part la plus large au sentiment de l'art lui-même. La raison capitale du mal que nous nous donnons à expliquer et à comprendre des chefs-d'œuvre, n'est-ce pas leur qualité même de chefs-d'œuvre? Si les auteurs se sont eux-mêmes évertués à faire œuvre d'artistes, c'est qu'ils considéraient l'art comme le mode d'expression le plus persuasif et le plus populaire, comme le conciliateur entre la pensée et la vie, l'ordonnateur des sensations diffuses, et qu'ils se proposaient les effets de cet art sur notre sensibilité comme la fin suprême de leur œuvre. La notion de *résultante* se déduit des conditions qui ont déterminé l'éclosion et le caractère de l'œuvre d'art ; mais cette notion ne doit pas oblitérer le sentiment de la *finalité* toujours active qui persiste après l'apparition de l'œuvre. On peut se croire quitte envers un simple document d'archives, quand on l'a déchiffré et expliqué. Il n'en est pas de même d'une ode ou d'une tragédie. L'œuvre d'art n'est jamais une œuvre morte. Son action se prolonge en nous par l'effet d'une grâce toujours efficace. Cet effet ultérieur existe au même titre que les causes déterminantes analysées par l'historien ; par conséquent, il est, lui aussi, objet légitime de connaissance et d'analyse, bien qu'essentiellement subjectif.

Ce n'est même pas assez reconnaître l'importance de cet élément que de le tolérer comme légitime : il le faut proclamer nécessaire et primordial. Sans lui, l'histoire littéraire se réduirait à un catalogue raisonné. Combien de choses, et combien essentielles, ne sont pas du ressort de l'historien, mais du psychologue, et pourtant sont indispensables à la constitution de l'histoire littéraire ! Vient un moment où tous les antécédents d'une œuvre une fois établis, où toute la part faite au déterminisme, l'historien, en dernière analyse, se trouve en face non plus du produit d'un siècle ou d'un milieu, mais d'un élément que ni la causalité ni le déterminisme ne peuvent ni démontrer ni expliquer : c'est l'âme même de l'auteur, sa personnalité la plus subjective et la plus intime, son tempérament individuel, son *moi*. Qui peut se flatter de connaître les causes déterminantes, les raisons historiques de l'imagination

de Shakespeare ou de la sensibilité de Racine ? C'est ce que Boileau aurait mis sur le compte de l'influence de « l'astre ». Malgré toutes nos méthodes, nous n'en savons là-dessus pas plus que lui. Le tempérament littéraire dans toutes ses variétés, poétique, oratoire, dialectique, imaginatif, sensible, abstrait, etc., se révèle, non pas dans ses causes, mais dans ses manifestations : il est objet d'analyse intrinsèque ; sa connaissance se tire directement de l'œuvre elle-même, non du dehors. Tout y contribue : le mouvement du style, la composition, l'art, le plus ou moins de puissance ou de délicatesse dans l'expression, dans le rendu, dans la sensation, dans l'imagination. Comment doser ces choses, sinon par l'impression subjective que nous en ressentons, par la réaction du *moi* de l'artiste sur le *moi* du lecteur ? Forcément la psychologie d'un auteur ne s'établit que par l'intermédiaire de la psychologie de son lecteur, par une sorte d'examen de conscience, d'introspection que le lecteur poursuit sur lui-même, penché pour ainsi dire sur ce miroir intérieur où il observe l'image d'autrui.

Naturellement, la netteté et l'intensité de cette image dépendent de la qualité du miroir. Or, il n'en est point de parfait, ni d'également sensible à toutes les impressions. Il y a certaines affinités qui nous rendent individuellement plus aptes à telles perceptions plutôt qu'à telles autres. Par conséquent, il est naturel, il est nécessaire que nous complétions notre compréhension individuelle, forcément limitée, par le concours de sensibilités étrangères, plus affinées et plus pénétrantes. Quelle imprudence de repousser comme importuns ces collaborateurs obligeants ! Ne leur doit-on pas, au contraire, rendre grâce pour les lumières qu'ils nous apportent ? Ils nous font voir ce que, à nous seuls, nous n'aurions pas vu. Ils excitent notre inertie ; ils nous aident à sentir, à comprendre, à connaître plus complètement. Sans doute, il en est des critiques comme des acteurs : chacun interprète son auteur à sa façon, suivant son tempérament propre. Mais cette variété d'interprétation qui correspond à la variété des sensibilités, n'aboutit pas nécessairement à une dénaturation arbitraire et fausse de l'objet. Car, une fois en possession de ce qu'elle nous révèle, rien n'est plus aisé que de vérifier l'authenticité et le bien-fondé de cette révélation. On peut nous faire voir ce que nous n'aurions pas vu de nous-mêmes et ce que, une fois avertis, nous découvrons sans peine. Mais on ne peut nous obliger à voir ce qui n'existe pas ! Il y a donc un contrôle possible de l'impression subjective des interprètes, et cette impression est circonscrite dans un cercle assez limité de vraisemblances. La somme des impressions diverses ainsi reçues et

contrôlées nous apporte, en définitive, un complément de connaissance nullement méprisable. Grâce au concours d'une critique avisée, nous pouvons mieux juger, dans une œuvre d'art, de la juste conformité entre l'expresssion et l'intention, par conséquent affiner en nous le sens de l'harmonie, le plus précieux peut-être de tous, car il est la règle de notre activité et la base de toute morale.

C'est pourquoi dégager dans une littérature les éléments de beauté et d'harmonie est une tâche si nécessaire et si utile. La nourriture que nous puisons dans l'analyse réfléchie des chefs-d'œuvre est un élément précieux, non seulement de délectation, mais de santé intellectuelle et morale.

C'est aussi une source de force et d'énergie active.

Si le sens littéraire ne peut se dispenser d'être historique, il reste incomplet s'il n'est qu'historique. Le culte de la vérité ne se confond pas avec celui de la neutralité ou de l'indifférence. Toute étude littéraire implique, en dernière analyse, une dose de sympathie ou d'antipathie, ou d'enthousiasme, ou du moins d'émotion. Il y a une illusion très commune chez ceux que Frédéric Nietzsche appelle les *hommes théoriques* : c'est de s'imaginer que l'intelligence n'a plus d'autre devoir que la constitution de répertoires méthodiques, de catalogues raisonnés, de musées savamment classés. Ils font et refont leurs classements avec une conscience intrépide. Ils s'expliquent tout, mais finissent par ne plus rien sentir. Admirer leur semble ridicule et oiseux. Ils croient avoir libéré leur esprit en l'affranchissant de l'enthousiasme, et cette libération, qui n'est qu'un changement de servitude, les rend glorieux. Ils sont comme intoxiqués de causalité. L'habitude de considérer toute œuvre comme un effet a tué en eux la sympathie pour l'effort créateur, pour tout élan spontané qui échappe aux règles de leur méthode.

Quand cet état d'âme devient général, un peuple risque de perdre ses moyens d'expression et sa part d'influence intellectuelle. Les nations chez qui la haute culture exclut la culture du goût comme un apprentissage de vaine élégance, peuvent tenir boutique de faits, s'entendre à pourvoir de matériaux les chantiers de la science : le sens de l'harmonie et l'élan créateur leur manquent ; elles sont incapables de dresser en pleine lumière l'œuvre rayonnante et souveraine.

Pourquoi donc avons-nous rejeté tout à l'heure le mot de Platon : « C'est avec l'âme tout entière qu'il faut aller à la vérité ? ». Ne serait-ce pas le moment de le reprendre à notre compte ? Rappelons-nous aussi les remords de Socrate, qui, lassé de la dialectique,

entendait dans sa prison une voix lui répéter : « Socrate, exerce-toi à la musique ! » S'exercer à la musique, pour un historien de la littérature, n'est-ce pas laisser pénétrer dans son jugement les suggestions de la sensibilité, n'est-ce pas rouvrir la porte de communication entre l'entendement et le cœur ?

C'est pourquoi, Messieurs, la critique subjective ne risque pas d'être tuée par la méthode historique. Elle a, en effet, un rôle salutaire : celui de vous mettre en tête à tête avec l'œuvre d'art, de réveiller en vous les énergies latentes par le contact de vos facultés d'émotion avec le beau, de laisser la suggestion du beau s'épanouir en rêves qui deviendront autant de *stimulants pour l'action*. Car le culte exclusif de la connaissance théorique menace d'énerver la volonté s'il détruit l'imagination et met en déroute le mirage de l'illusion. Il briserait l'impulsion créatrice, sans l'élan du rêve qui, en dépassant le savoir, est le véritable précurseur de l'action. La science positive a pour mission non pas d'anéantir, mais d'orienter le rêve. La science s'empare de nos sentiments pour les convertir en idées, dont l'art et le rêve s'emparent à leur tour pour les retraduire en sentiments et en harmonies nouvelles. Pourquoi l'artiste qui a appliqué son génie et son cœur à ébranler la sensibilité de son public trouverait-il dans ses seuls exégètes des hommes sans entrailles, disposés à tout comprendre de son œuvre, excepté ce qui en est l'essence à la fois la plus personnelle et la plus humaine ? Le drame et le roman du jour ont le droit de nous émouvoir, et toute cette chaleur vitale s'éteindrait par le seul fait de leur chute dans le passé ? La sanction de nos études n'est pas seulement dans la froide possession de certaines vérités rétrospectives. La connaissance la plus exacte des étapes successives de la pensée serait, en somme, de peu de profit, si l'on ne devait trouver par surcroît, au contact de cette pensée, le levain d'énergie créatrice qui, par une merveilleuse transfiguration, fait revivre la beauté des débris de sa propre substance.

G. FOUGÈRES.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR MUNICIPAL

DE LYON

Quarante années d'expérimentation pédagogique, tel pourrait être le titre de cette brève étude de l'enseignement supérieur municipal que le nouveau maire de Lyon, M. le docteur V. Augagneur a organisé dès le lendemain de son élection. C'est une Université populaire officielle très distincte de toutes celles qui se sont fondées un peu partout et qui cherchent leur voie en tâtonnant. Je suis convaincu qu'elles auraient beaucoup à apprendre et beaucoup à prendre de notre organisation lyonnaise. Je la propose non pas à l'admiration, ce serait peu modeste, mais aux méditations de tous ceux qui ont à cœur de créer des foyers d'émancipation intellectuelle et de haute culture populaire.

I

De ce paradoxe, un enseignement à la fois *supérieur* et *populaire*, en prenant ces deux mots dans la plénitude de leur sens et de leur force, il a fallu bien des essais et des tentatives pour faire une vérité. Le nouvel organisme n'est rien moins qu'une génération spontanée : c'est. pourrait-on dire, le produit sélectionné et fixé d'une lente incubation et de nombreuses ébauches préalables. Un bref historique est nécessaire.

A une époque déjà lointaine, il y a plus de quarante ans, furent institués à Lyon les « Cours municipaux de la Faculté des lettres ». C'étaient des cours publics du soir assez semblables. soit par les sujets traités, soit par le mode d'exposition plus oratoire que scientifique aux cours publics des anciennes Facultés des lettres. Tel de ces cours a laissé de vivaces souvenirs chez les auditeurs, par exemple le cours de géographie de Berlioux ; tel autre s'est survécu, condensé dans un livre de valeur, *Nos devoirs et nos droits*, de Ferraz. Le talent des professeurs faisait presque oublier le défaut d'organisation et d'idée directrice. A vrai dire, c'était bien moins à un auditoire populaire qu'ils s'adressaient qu'à un public un peu bourgeois d'amateurs du bien dire et de l'éloquence académique. On n'y dédaignait ni les grands effets, ni les fleurs de rhétorique. On pouvait trouver qu'un professeur avait le tort d'être trop éloquent, qu'un autre faisait de l'esprit à jet continu, mais c'étaient de beaux défauts qui suscitaient plus d'admiration que de sévérité. Si les cours dis-

parurent, ce ne fut nullement pour ce motif qui en assurait plutôt le succès et l'éclat.

C'est que, vers la même époque, les cours de Faculté se transformaient. On y voulait moins d'éloquence et plus de doctrine. Les professeurs, dont le nombre avait plus que doublé par la création de nouvelles chaires et de maîtrises de conférences, firent désormais leurs cours, non pour le grand public, mais pour leurs étudiants. C'était une raison, pour les nouveaux professeurs et pour les maîtres de conférence, de désirer d'autant plus d'entrer en relation avec le grand public au moyen des cours municipaux. Ceux-ci étant occupés et, pour ainsi dire, accaparés que fit-on ? On les démembra en conférences : chacun en eut sa part. La faveur particulière des Lyonnais pour la géographie préserva cet unique cours du démembrement. C'était évidemment un progrès à rebours : si les cours n'étaient point méthodiquement organisés, puisque chaque professeur choisissait son sujet au gré de ses préférences, selon son goût particulier et ses études personnelles, du moins c'étaient des cours, une suite de leçons se rapportant à un même sujet. Que dire des conférences et de leur bigarrure invraisemblable ? Je me souviens d'une semaine ainsi constituée : *Rodogune*, tragédie ; *la Tunisie* ; *André Chénier* ; *l'Intelligence des bêtes* ; *le Roman russe* ; *la Chanson de Roland*. Le hasard régnait et gouvernait. Le hasard est un grand maître, mais il faut avouer qu'il manque un peu de méthode. Ce fut l'avis du public, en dépit du talent des conférenciers.

Tant d'éclectisme, une variété si ondoyante et si diverse finit par le lasser. Ajoutez que Lyon ne manquait pas d'autres conférenciers ; que la variété s'en trouvait accrue d'autant et qu'un conseil municipal, soucieux de ménager les deniers publics, devait fatalement se demander s'il était bien nécessaire de subventionner spécialement soixante ou quatre-vingts conférences privilégiées. On en décréta l'économie et il n'y eut pas d'émeute dans la ville. Seul témoin d'un passé qui n'avait pas été sans gloire, le cours de géographie fut maintenu.

Toutefois le besoin d'un enseignement supérieur du peuple demeurait très vivace dans l'esprit des Lyonnais, et d'autant plus indestructible que beaucoup se souvenaient des anciens cours et les regrettaient. Il y avait de temps en temps des réclamations et des pétitions. Voici comment ils devaient renaître de leurs cendres plus ou moins transformés et transfigurés : visitant Lyon en 1892 comme ministre de l'instruction publique, M. Léon Bourgeois parla d'un cours de sociologie à M. l'adjoint Lavigne délégué à l'instruction publique et ce cours fut fondé l'année même ; puis la substitu-

tion de la traction mécanique à la traction animale et l'établissement de nombreuses usines électriques décida l'adjoint Clavel, un ferme défenseur des cours quoique conférencier, comme professeur à la Faculté des lettres, à créer un cours d'électricité appliquée. Le succès de ce cours fut significatif, car il démontra que la science, aussi bien que la littérature ou l'histoire, pouvait intéresser et retenir le grand public. Il y eut bientôt autant de cours que de jours dans la semaine, en exceptant toutefois le samedi, réservé aux conférences isolées qui se survécurent ainsi partiellement. Voilà donc les cours rétablis : d'idée maîtresse et directrice pas la moindre trace ; il restait à faire de l'ordre avec ce désordre, à prononcer sur ce chaos un énergique et efficace « que la lumière soit ! »

II

Il fallait avoir une bonne fois la claire vision du but à atteindre ; les moyens s'offriraient d'eux-mêmes et par surcroît. Quelle fin doit donc se proposer un enseignement populaire supérieur non point créé artificiellement, pour faire quelque chose, parce que c'est la mode, parce qu'il en existe ailleurs, mais réellement adapté à une grande ville qui le réclame et à qui on l'a solennellement promis ? D'amuser un public d'amateurs et de dilettantes, comme le théâtre ? D'endoctriner, comme le club, ou de convertir, comme le sermon ? De vulgariser les connaissances utiles aux arts et métiers, comme l'enseignement professionnel ? Dans ces trois alternatives il est bien inutile de se donner l'air d'innover, on n'aboutira sûrement qu'au double emploi et à la superfétation.

Mais au peuple, tel que nous l'ont fait l'enseignement obligatoire et les œuvres complémentaires de l'école, il y a plus et mieux à offrir : on lui doit faire cet honneur ou plutôt rendre cette justice qu'il est digne de la science sans épithète, de la science dans toute sa vérité et toute sa beauté. Si c'est une illusion d'optique sociale, si l'ampleur et la majesté de la science moderne effraye le peuple ou le rebute, il saura bien nous le dire ; il ne nous suivra pas et nos chaires nouvelles connaîtront l'horreur du vide. Osons d'abord et tentons l'expérience. Quand on veut alimenter d'eau potable une grande ville, comment s'y prend-on ? On élève d'abord la source, on bâtit le plus haut possible un vaste réservoir d'où l'eau puisse jaillir à tous les étages de toutes les maisons. La nature elle-même ne procède pas autrement : c'est à son altitude que le mont Blanc doit être le château d'eau de l'Europe.

Mais une métaphore n'est pas un moyen. La Science ! quelle expression décevante. Il n'y a pas *une* science, comme il y a un mont

Blanc, il y a *des* sciences fragmentées, morcelées à l'infini ; des sciences où la vérité n'apparaît jamais dans sa haute et pleine intégralité, mais transparaît seulement, tantôt en minces filets, tantôt en plus larges ondes de lumière. Si c'est un bloc, c'est un énorme bloc de cristal taillé à facettes, qu'on dénature en le brisant. Il nous faut donc tout d'abord un bon sectionnement, une bonne classification des connaissances humaines et ce n'est pas une œuvre municipale : à peine un homme de génie par siècle est-il capable de ce grand œuvre. Il en est une qui a la prétention justifiée, semble-t-il, de se conformer : 1° à l'ordre historique de l'évolution des sciences ; 2° à l'ordre logique de leur enchaînement ou de leur subordination hiérarchique ; 3° à l'ordre didactique de leur enseignement méthodique. En adoptant la classification de Comte, ferons-nous adhésion au système positiviste ? Nullement : c'est une question absolument réservée ; nous tâcherons même de nous servir de sa classification sans nous y asservir. Soyons d'abord bien convaincus qu'il n'y a pas plus de route populaire dans les sciences qu'il n'y a, comme Euler le disait à son royal élève de « route royale » ; elles ont des chemins et des étapes par où tous les esprits, s'ils en sont capables, doivent également passer. Quiconque vous offre de vous conduire aux sciences supérieures en vous dispensant entièrement des sciences inférieures qui les préparent et les soutiennent, défiez-vous de lui, c'est un charlatan.

Tout le monde connaît aujourd'hui cette classification : les sciences de l'étendue nous donnent la *mathématique* et l'*astronomie* ; les sciences de la matière, la *physique* et la *chimie* ; la vie organique est l'objet de la *biologie* ; la vie sociale, celui de la *sociologie*. Qui embrasse trop peu, étreint mal : libre à celui qui ne sait pas le premier mot de l'arithmétique de trancher de la sociologie, mais qu'il sache du moins qu'il n'a que des opinions, pas ombre de science, pas même la science de son ignorance. Dégager dans chaque science ce qui est accessible à un auditoire populaire, ce sera l'affaire de nos professeurs. Chacun d'eux devra mériter, toute proportion gardée, un peu de l'éloge qu'on a fait de Montesquieu : il abrégeait tout, parce qu'il voyait tout. Choisissez-les surtout très savants, afin qu'ils ne soient point tentés de faire parade de leur science. Je définis le professeur d'enseignement supérieur populaire un savant très spécialiste, qui sait généraliser avec méthode et s'exprimer avec clarté. Il y en a. Si par hasard, dans une grande ville d'Université comme Lyon, vous n'aviez pas le bonheur de les rencontrer, il vaudrait mieux renoncer à l'entreprise : elle échouerait.

III

Puisqu'elle a pleinement réussi, c'est donc qu'il n'y a aucune difficulté invincible, ni du côté des sciences à enseigner, ni du côté des professeurs qui les enseignent : en ce qui concerne le public, il a dépassé les espérances les plus optimistes. Entrons donc dans le détail de l'exécution et arrivons, avec la brièveté imposée, aux dernières précisions. A coup sûr, il est difficile de concevoir un enseignement populaire des mathématiques : ces deux mots hurlent pour ainsi dire, d'être accouplés. Pourtant, dans le groupe des sciences de l'étendue, il en est une qui se prête merveilleusement à un enseignement vraiment supérieur et vraiment populaire, c'est *l'astronomie*. L'épreuve en a été faite plusieurs fois en notre siècle, notamment par Arago et par Comte. Ajoutons que nulle science n'est plus propre à inculquer aux auditeurs l'idée essentielle de la loi scientifique et le sentiment non moins important de la continuité et de l'efficacité de l'effort humain dans la conquête du vrai. Elle a en outre l'incontestable mérite d'avoir la première chassé de l'univers les interventions arbitraires, le caprice divin, le miracle. Le cours populaire d'astronomie n'a été ni le moins intéressant, ni le moins utile. L'astronomie, disait Socrate, a l'avantage de nous faire tout de suite « regarder en haut ». Le pendule de Foucaut, suspendu à la haute voûte du Panthéon, c'est une grandiose leçon d'astronomie populaire.

L'astronomie sera naturellement complétée par la *géologie*, puisque notre globe terrestre est aussi un corps céleste. Le formation de ce globe, les animaux fossiles que recèlent les entrailles de la terre et qui sont les premières ébauches des espèces existantes, l'origine préhistorique de notre espèce, voilà des sujets qui captivent l'imagination et éclairent l'intelligence populaire. Ne craignez pas que l'intérêt languisse, surtout si des projections bien choisies accompagnent la parole, j'allais écrire, par habitude, éloquente, disons plutôt savante et précise du maître.

Un heureux choix, non plus de projections, mais d'expériences simples et significatives illustrent de même les expositions du cours de *physique* et de *chimie* générales. Il faut un art consommé pour réduire ces expériences à ce qu'elles doivent offrir de typique et d'essentiel, pour les rendre tangibles et visibles à un vaste auditoire, moins préparé, cela va sans dire, que l'auditoire restreint qui fréquente les laboratoires. Les sujets traités sont eux-mêmes très généraux, mais très précis dans leur généralité même : une année, les transformations de la matière, l'année suivante, l'air et l'eau. Les

menus faits soutiennent l'intérêt, les grandes généralisations élargissent la pensée : la physique et la chimie ainsi enseignées, deviennent le plus fécond et le plus philosophique des enseignements.

Ne nous lassons pas de rappeler que l'utilité immédiate, l'utilité directe ou professionnelle est toujours rejetée au second plan, non par dédain, mais par système : nous avons à Lyon un autre enseignement, « l'enseignement professionnel du Rhône » parfaitement organisé. Ainsi, le professeur de *physiologie* n'a nul besoin, pour intéresser ses auditeurs, de se rabattre sur les questions pratiques d'hygiène : elles sont impliquées dans le cours, elles ne sont pas l'objet propre du cours. Mais, soit qu'on lui démontre le mécanisme et les fonctions du corps humain, soit qu'on étudie spécialement les sens ou le système nerveux, le public sent très bien que c'est appliquer à son profit l'antique maxime « connais-toi toi-même » et que l'homme physique, aussi bien que l'homme moral qui lui est si intimement uni, sera toujours pour l'homme le plus important sujet d'étude.

Et c'est compléter heureusement l'étude de l'homme que de la poursuivre dans ces ébauches d'humanité qui constituent la série animale. La *zoologie* nous fait assister à l'évolution ascendante de la vie et nous révèle ces premiers rudiments de solidarité et de sociabilité où l'on sent déjà l'approche et le voisinage de l'homme « animal social ».

N'est-ce pas aussi la meilleure préparation, l'initiation nécessaire à l'enseignement de la *sociologie* ? De ce cours, je ne dirai rien, et pour cause, j'en suis chargé, sinon qu'il faudrait pour qu'il fût dénué d'intérêt et de large utilité, une ignorance du sujet, une absence de méthode ou une indigence de talent vraisemblablement introuvables.

J'aime mieux insister sur les cours de *littérature française*, d'*histoire de l'art* et d'*histoire des religions* qui forment, avec le cours précédent, un véritable institut sociologique. Mais deux remarques préalables sont nécessaires. Voilà, dira-t-on, plus de cours qu'il n'y a de jours en la semaine, est-ce que votre municipalité l'aurait par hasard transformée en décade ? On a tout simplement distingué des cours et des demi cours, les uns de deux mois ou deux mois et demi de leçons, les autres de quatre ou cinq mois. Ainsi l'histoire de l'art et l'histoire des religions sont respectivement traitées en demi-cours. Cette remarque est d'ordre pratique, car ces enseignements eussent aisément donné lieu à des cours entiers. Celle qui suit est d'ordre théorique et a plus de portée que l'exigence d'une ingénieuse combinaison : à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie des sciences, il

fallait, pour que le caractère populaire, social de l'ensemble soit affirmé et soigneusement maintenu, que les cours et demi-cours fussent plus nombreux, plus détaillés. C'est, comme disait Comte, « l'ordre sacré » : il est clair que les sciences de la vie organique et surtout de la vie sociale doivent, dans un enseignement qui se qualifie de populaire, être prépondérantes ou prédominantes. La classification de Comte reste l'épine dorsale du système, mais il se développe avec prédilection dans le sens moral et social.

La *littérature*, enseignée dans cet esprit, est la peinture des mœurs d'un siècle, le tableau des institutions et des croyances d'une société, un enseignement sociologique au plus haut degré. Que le professeur étudie Voltaire ou Victor Hugo, ne craignez pas qu'il limite son exposition aux formes littéraires, à l'évolution des genres, aux révolutions du goût : c'est l'esprit d'une époque, l'âme d'une civilisation, c'est un fragment d'humanité, dont il montre dans son auteur l'ineffaçable et éclatant reflet.

On en peut dire autant de l'*histoire de l'art* : une œuvre d'art est, en effet, un signe révélateur de la vie intime d'un homme ou d'une race, un témoin ou un symbole des aspirations d'un peuple ou d'un siècle. Rien de plus expressif que ce signe, de plus éloquent que ce témoin ; partant, rien de plus intéressant que l'analyse historique et esthétique d'un temple grec, d'une cathédrale gothique, quand elle est présentée avec la science impeccable d'un spécialiste et le goût parfait d'un artiste.

L'*histoire des religions* était un enseignement bien nouveau à Lyon et bien délicat : il y faut l'érudition d'un helléniste et d'un sanscritiste qui sait cacher son érudition. Les origines et l'évolution du phénomène religieux sont exposés avec la sérénité qui résulte du caractère même de la science, l'impartialité et l'indépendance. Et cette science des religions considérées non comme un fait divin, mais comme un phénomène tout psychologique, même purement verbal, en tout cas simplement humain, est pour les auditeurs une vraie révélation (1).

IV

Si le vieux Bacon a dit vrai, si pour faire une bonne expérience il faut la varier, l'étendre, la renverser, nul ne contestera la valeur

(1) Notons qu'une affiche annuelle, dont le cadre est invariable, indique aussi nettement que possible le plan systématique des cours et le nom des professeurs chargés des parties d'enseignement, quatre de la Faculté des Sciences, un de la Faculté de Médecine, trois de la Faculté des Lettres, un du Lycée. Les professeurs peuvent changer, mais le plan général est invariable et le public le reconnaît toujours.

démonstrative de l'expérience pédagogique dont je viens de montrer les résultats. Varier l'expérience : on est allé des cours aux conférences et des conférences au cours, on l'a préparée, suspendue, reprise pendant quarante ans. Étendre l'expérience : on l'a essayée successivement sur tous les publics et sur toutes les matières enseignables, public bourgeois et public prolétarien, lettres anciennes et modernes, sciences d'observation et de raisonnement. Renverser l'expérience : c'est faire une synthèse après une analyse ou une analyse après une synthèse ; on a fait, selon la marche habituelle de l'esprit humain, une analyse entre deux synthèses : première synthèse hâtive et incohérente, les cours du début ; analyse poussée à l'extrême, les conférences dispersées et dispersives du milieu ; synthèse savante et organique, les cours systématisés d'aujourd'hui. Les conclusions que nous pourrons formuler seront légitimes et, s'il était permis d'employer un mot qu'il est toujours imprudent de prononcer, définitives.

C'est, d'abord, qu'aux conférences isolées le public, d'accord avec les meilleurs esprits, préfère de beaucoup les cours dont les leçons s'enchaînent et forment un tout cohérent, complet en son genre. N'hésitons pas à reconnaître qu'*a priori*, le contraire pouvait se soutenir et que c'est l'expérience seule qui permet de décider. C'est, ensuite, que les cours eux-mêmes prennent aux yeux du public une tout autre importance s'il est persuadé, par un plan qu'il peut saisir et comprendre, qu'ils forment les membres vivants d'un véritable organisme scientifique ou plus simplement, comme disaient nos pères, une « somme » scientifique. Aux tâtonnements empiriques, il est tout heureux de voir succéder une organisation rationnelle, peut-être parce qu'il sent d'instinct ou comprend clairement qu'à partir de ce jour on ne le réduit plus, si j'ose dire, à la portion congrue et qu'en fait de science, on socialise résolument le patrimoine entier de l'esprit humain. Le même auditeur ne suivra pas tous les cours : n'importe ; il sait qu'ils existent, qu'il pourrait les suivre, qu'ils se soutiennent les uns les autres comme les pierres d'une arche puissante. Le plus étranger à la philosophie a quelque obscur sentiment de cette vérité que Descartes formulait avec tant d'originalité et d'ampleur : « Les sciences toutes ensemble ne sont rien autre chose que l'intelligence humaine, qui reste une et toujours la même, quelle que soit la variété des objets auxquels elle s'applique, sans que cette variété apporte à sa nature plus de changements que la diversité des objets n'en apporte à la nature du soleil qui les éclaire ».

Enfin, le public qui suit nos cours est du peuple dans toute la force

du terme, j'entends par là qu'il constitue comme un résumé de la population tout entière, un fragment homogène à cette population. Le vaste amphithéâtre du palais des Arts est, certains soirs, à peine suffisant. Considérons un auditoire moyen de cinq cents personnes, nous remarquons ; — que la masse flottante est beaucoup moindre que dans les cours et les conférences d'autrefois ; — qu'à défaut d'une homogénéité de culture qui n'est ni constatable ni désirable, il y règne une remarquable stabilité spontanée ; — que les ouvriers, employés, petits commerçants, forment une majorité d'au moins trois cents ; — que les deux cents qui restent sont ou des jeunes gens en cours d'études, (élèves du lycée, des écoles primaires supérieures, de l'enseignement professionnel, membres des sociétés post-scolaires, amicales, groupes d'anciens élèves), ou des instituteurs et professeurs, donnant ainsi une sorte de sanction ou de confirmation à une parole de M. le maire de Lyon, qui appelait un jour cet enseignement « le grand séminaire des cours et des conférences » de notre ville.

De cette statistique trop sommaire et nécessairement un peu arbitraire, ne concluez pas que les auditeurs de la classe bourgeoise fuient nos cours : ils sont loin d'y être en majorité, voilà tout. Coude à coude avec des ouvriers, j'y ai vu des magistrats, des professeurs de Faculté, de Lycée. Qu'il y ait communication de pensée ou communion d'idées entre les auditeurs et les professeurs, une des meilleures preuves et bien lyonnaise, c'est qu'il ne se passe guère de semaine où le professeur ne reçoive par écrit (assez souvent anonymes mais par pure modestie), des objections, des demandes d'éclaircissements, parfois de fort longues lettres, voire même des mémoires entiers, tout une utopie de circonstance ou un système hebdomadaire. L'enseignement ne tombe donc pas de trop haut sur un terrain ingrat et stérile ; tout au plus peut-on regretter qu'un excellent terroir soit par place sommairement préparé, mais l'avenir y pourvoira et c'est précisément la tâche des professeurs d'avancer cet avenir.

Une dernière question s'impose qui n'est pas aisée à résoudre. J'ai parlé des Universités populaires et je ne les ai pas calomniées en constatant, comme elles le font elles-mêmes, qu'elles n'ont pas dépassé la période de tâtonnements et d'empirisme. Serait-il présomptueux de leur proposer un plan d'enseignement préparé et éprouvé ? Il répond parfaitement à l'idée d'Université puisqu'il a pour caractère d'être non pas encyclopédique mais, ce qui est le contraire, intégral : je dis le contraire parce que si l'on se proposait d'enseigner *le tout*, on s'interdirait par là même de *tout* enseigner. Il a

toute la souplesse et toute la consistance qu'on peut désirer pour éviter à la fois l'anarchie qui disperse et neutralise les meilleures volontés et la monotonie de l'uniformité d'où naissent infailliblement l'ennui, le dégoût et le découragement Qu'on ne se hâte pas de dire qu'il n'est possible et réalisable que dans une grande ville, autour d'une Université florissante et que la preuve en est qu'il utilise les services de professeurs appartenant aux quatre Facultés. Le Lycée fournit aussi son contingent et le public n'a jamais distingué subtilement le secondaire et le supérieur : le public a ses raisons qui sont, en l'espèce, excellentes.

Quelle est la ville de moyenne importance qui n'est point pourvue d'un Lycée ou d'un Collège ou d'une Ecole primaire supérieure ? par conséquent de professeurs aptes à donner l'enseignement que je viens de décrire ? Je vais beaucoup plus loin. Nous ne savons bien souvent, disait Michelet, tirer parti ni de nos jeunes gens ni de nos vieillards. « L'enseignement devrait, dans une société avancée, être la fonction de tous ou presque tous. Il n'est presque personne qui, à certains moments, parlant avec plaisir et force, aimant à épancher son âme, n'enseigne à son insu et excellemment bien ». Et il ajoute que deux âges surtout sont très propres à l'enseignement, la jeunesse, avec sa chaleur ardente et généreuse, la vieillesse, riche d'expériences et armée de notions positives. Justement, la nature a voulu que le vieillard fût aussi avide de se raconter que le jeune homme est ardent à s'épancher. « Dans une société supérieure à la nôtre et telle qu'elle sera un jour, l'enseignement intermittent sera, je n'en fais pas doute, un puissant moyen d'action. On saura profiter de ces puissances diverses, de l'élan du jeune homme, du recueillement du vieillard, de la flamme de l'un, de la lumière de l'autre. » Notre enseignement *intégral* est donc dès à présent possible et réalisable partout où les jeunes gens n'ont pas désappris l'art d'être jeunes ni les vieillards l'art d'être vieux. Je n'ai point prétendu pourtant donner un exemple ou un modèle, décrire une de ces institutions dont on dit proverbialement que l'Europe nous les envie : je n'ai mis sous les yeux du lecteur qu'un spécimen qui a l'incontestable mérite de vivre, de réussir et de prospérer, une grande pensée qui a pris corps et dont on peut dire, comme de toutes les grandes pensées, qu'elle vient du cœur.

Alexis Bertrand,
Correspondant de l'Institut,
Professeur de philosophie à l'Université de Lyon.

LES INCONVÉNIENTS DU STATUT ACTUEL

DES

AGRÉGÉS DES FACULTÉS DE MÉDECINE

Depuis longtemps et à diverses reprises, les Facultés de médecine ont, par des vœux fortement motivés, exprimé le désir qu'une amélioration sérieuse fût apportée au statut actuel des agrégés dans le sens d'une notable prolongation voire même de la pérennité de ces fonctions.

C'est qu'en effet, parmi les situations universitaires auxquelles donne accès la voie des concours, seule l'agrégation de médecine ne constitue pas une carrière. Après une longue et souvent onéreuse préparation, l'agrégé n'est rattaché à la Faculté que par un lien temporaire de neuf années. Pendant ces neuf années, il doit non seulement participer à l'enseignement par des conférences, des examens ou des suppléances magistrales, mais encore pour réaliser dans son esprit la mission qui lui est confiée, il est moralement obligé de se faire une place dans le mouvement scientifique par ses recherches et ses travaux originaux.

Au bout de ces neuf ans, il quitte l'Université sans aucun dédommagement, ayant seulement la perspective fort aléatoire d'être rappelé en exercice pour combler un vide accidentel dans le personnel enseignant pendant un temps plus ou moins court.

Pourtant pendant ces neuf années d'exercice, l'agrégé a versé 5 0/0 de ses modestes appointements (1) à la caisse des retraites qui ne s'ouvrira peut-être jamais pour lui.

(1) 4.000 francs à Paris ; 3.000 francs en province. — Sur la question, voir le volume du *Congrès international d'enseignement supérieur en 1900.*

Une seule chance lui est offerte, c'est d'arriver au professorat. Malheureusement, s'il y a beaucoup d'appelés, il y a peu d'élus. C'est ainsi que si nous recherchons ce que sont devenus les agrégés des promotions de 1880 à 1889, nous trouvons les résultats suivants :

Les agrégés nommés sont :

	Au nombre de	Devenus professeurs	Proportion pour 100
	—	—	—
En 1880.......	32	16	50
En 1883.......	42	24	57
En 1886.......	36	17	47
En 1889.......	29	8	27

La moyenne générale des agrégés devenus professeurs, c'est-à-dire parvenus à une situation définitive pour cette période 1880-89 est donc de 46,5 0/0.

Si nous comparons cette situation des agrégés de médecine à celle des agrégés de droit qui se recrutent aussi par le concours, nous pourrons constater combien les premiers sont désavantagés par rapport aux seconds.

Les agrégés de droit ne sont nommés il est vrai, eux aussi, que pour 10 ans, mais *en pratique*, une fois entrés dans l'Université ils ne la quittent plus. Ils deviennent généralement professeurs avant l'expiration de leur temps d'exercice et ceux d'entre eux (bien rares) qui n'ont pas alors conquis une chaire sont prolongés dans leurs fonctions ou nommés professeurs adjoints.

La commisson nommée en 1898 par la Faculté de Lille (1) pour examiner les réformes à apporter au régime de l'agrégation de médecine a eu la curiosité de rechercher ce qu'étaient devenus les agrégés de droit nommés de 1880 à 1893. Elle a trouvé que dans cette période sur 92 agrégés nommés 80 sont devenus professeurs, 8 professeurs adjoints. Sur les 4 autres, 1 est mort, 1 autre a donné sa démission, 1 autre était en congé au moment de l'enquête, elle n'a pu connaître le sort du dernier.

Quoi qu'il en soit, il résulte de cette statistique comparée que pour une même période, alors que le pourcentage des agrégés titularisés dans une chaire est pour la médecine de 46,5 0/0, il est pour le droit de 95,6 0/0 c'est-à-dire de plus du double.

(1) *Cf.* Rapport sur la proposition de M. de Lapersonne concernant le régime de l'agrégation des Facultés de médecine au nom d'une commission de professeurs et d'agrégés, Lille, 1898.

Je ne veux pas certes établir de comparaison, au point de vue de la difficulté, entre les concours d'agrégation de droit et de médecine. La chose serait difficile. Je me bornerai simplement à faire remarquer que la préparation aux deux concours est également longue et laborieuse et que si l'âge moyen des candidats à l'agrégation de droit est de 28 ans et demi, celui des candidats en médecine calculé sur les promotions de 1880 à 1898 est de 32 ans.

Nous trouvons donc une regrettable inégalité de situation entre les agrégés de droit et ceux de médecine. Alors que pour les premiers, l'entrée dans le personnel enseignant est dans la réalité définitive, pour les seconds, elle n'est que temporaire et l'avenir est cruellement incertain pour eux.

D'autre part, s'il est vrai qu'un certain nombre d'agrégés arrivent au professorat, cette récompense enviée dont la perspective les a seule soutenus dans leurs laborieux efforts, le mérite seul, il faut bien le reconnaître, ne suffit pas pour l'obtenir ; il est une condition nécessaire mais non suffisante. Il faut encore qu'un concours de circonstances favorables amène une vacance ou une création de chaire. Pour certains les chances seront nombreuses, pour d'autres (la majorité) elles seront nulles, sans qu'ils aient en rien démérité.

Dès lors on serait mal venu à se montrer trop sévère vis-à-vis des agrégés qui anxieux de leur avenir s'efforcent de se créer une situation indépendante au point de vue matériel en se tournant du côté de la pratique de la médecine et cela au détriment de la mission que l'Université leur a confiée. « Il faudrait, écrivait le professeur « Kiener de Montpellier, il faudrait supposer à un agrégé une « grande élévation de sentiments et un désintéressement complet « pour attendre de lui qu'il consacrât toutes les forces productives « de sa jeunesse et de sa virilité à une œuvre dont il ne pourrait « espérer aucune rémunération. Ces vertus assurément ne sont pas « rares dans notre corps d'agrégés, mais il ne serait ni juste ni « sage de compter sur elles. Dans la réalité des faits, il arrivera le « plus souvent que l'agrégé voyant sa carrière universitaire bornée, « songera de bonne heure à une autre fondation plus capable d'assurer le confort de sa maison et l'avenir de ses enfants, je veux « dire la clientèle. » C'est évidemment parce qu'il songe aux aléas qui lui sont créés par sa situation particulière que l'agrégé de médecine emploie à la clientèle une activité que fort souvent il préférerait pouvoir consacrer tout entière aux recherches scientifiques.

Si donc nous voulons que nos Facultés de médecine deviennent non pas des milieux de pédagogie routinière, mais des foyers de progrès scientifique, par l'enseignement qu'elles donneront et les découvertes qui sortiront d'elles, il faut créer aux travailleurs une situation de tout repos qui, quoique modestement rémunérée, les assure dans une certaine mesure contre les incertitudes de l'avenir.

Mais le vice capital du régime actuel de l'agrégation de médecine consiste en ceci : c'est au moment où, par la pratique de l'enseignement et par les recherches expérimentales longtemps et patiemment poursuivies, il a acquis cette expérience si précieuse et cet esprit scientifique qui sont indispensables au professeur de médecine, c'est au moment où il est dans la pleine *vigueur de son âge et la complète maturité de son esprit*, que l'agrégé quitte la Faculté. Autant de perdu pour les élèves et pour l'Université.

C'est qu'en effet, dans les sciences médicales où le talent est une longue patience, rien ne se fait de bien qu'avec le temps. On n'improvise pas plus un cours qu'on ne devient d'emblée par une sorte d'opération magique un expérimentateur sagace. Pour qu'un cours soit clair il faut qu'il ait été longtemps pensé et mûri ; pour qu'il soit attachant, il faut qu'il soit personnel. Les premiers essais ne peuvent être qu'une esquisse ; ce n'est qu'après une longue pratique que le cours devient véritablement magistral. De même c'est par un long séjour dans le laboratoire ou la clinique, que l'on peut acquérir cet esprit scientifique sans lequel tous les efforts sont frappés de stérilité.

Ces résultats, un agrégé laborieux pourra les atteindre vers la fin de la durée de ses fonctions à condition d'ailleurs de s'être spécialisé dès le début. Est-ce le moment de renoncer à ses services et de lui donner un successeur inexpérimenté ?

En résumé, de l'examen de la situation faite aux agrégés de médecine, il résulte que :

1° Cette situation constitue une anomalie dans le régime universitaire ;

2° Cette situation est opposée aux intérêts de l'enseignement autant qu'aux intérêts de la science en général.

Ces inconvénients, ces défauts du régime actuel, conséquence de la durée trop courte des fonctions, les Facultés de médecine ont été unanimes à les reconnaître et à les signaler.

Pour avoir une idée de l'intérêt que nos Facultés attachent à cette question, il suffit de jeter un regard sur la liste de documents, dans

lesquels le problème a été soulevé soit par les agrégés, soit par les assemblées des diverses Facultés

En 1872, rapports de Lacassagne et en 1884 de Lannegrace à Montpellier ; en 1885, de Demange à Nancy ; en 1886, de Mossé à Montpellier ; en 1889, de Baraban à Nancy ; en 1891, à la suite d'un vœu de Brouardel et Gaulard au Conseil supérieur, rapports de Retterer (Paris), Lagrange (Bordeaux), Combemale (Lille), Renaut (Lyon), Kiener (Montpellier), Schmitt (Nancy). En 1898, vœu émis par le congrès des agrégés des diverses Facultés de médecine à Montpellier. En 1899, rapports de Mossé (Toulouse), Ducamp (Montpellier), Oui (Lille), Bondet (Lyon), etc.

Dans tous ces rapports, expression fidèle de la pensée des Facultés, on *trouve une condamnation du régime actuel de l'agrégation* en même temps qu'un exposé des mesures propres à l'améliorer.

Enfin l'administration supérieure a témoigné de l'intérêt qu'elle porte à la solution de ces questions en instituant en 1898 une grande commission chargée d'étudier les réformes à apporter à l'agrégation Nous ignorons encore à l'heure actuelle les résultats de ses délibérations.

Dans tous les rapports soumis aux Facultés par leurs commissaires, on trouve la même critique fondamentale : la durée des fonctions est trop courte, l'*agrégation doit devenir une carrière.*

Toutes les Facultés ont également répondu par avance aux objections qui pourraient être présentées.

Ces objections peuvent être ramenées aux suivantes :

1° Si on augmente notablement la durée des fonctions et, à plus forte raison, si on donne la pérénnité aux agrégés on fermera la place aux jeunes.

Le législateur qui a fait la vie si courte à l'agrégation a certainement voulu assurer le renouvellement rapide des maîtres destinés à enseigner des sciences qui se renouvellent sans cesse et progressent avec une surprenante rapidité.

Or il est certain que la prolongation de la durée des fonctions et *a fortiori* la pérennité, restreindront fatalement le nombre des places à mettre au concours. Le renouvellement du personnel enseignant, (je ne dis pas le rajeunissement et pour cause), sera entravé.

Mais si on tient compte des yacances de chaire, des créations d'emplois, des démissions, des décès, des nominations d'agrégés comme professeurs dans les écoles de médecine on peut se rendre compte

que le recrutement ne serait pas brusquement interrompu. A supposer par exemple que tous les agrégés des promotions antérieures à 1889 eussent été sans exception prorogés dans leurs fonctions, on aurait pu encore, de 1880 à 1898, mettre au concours 125 places au lieu de 265. La réduction serait, on le voit, d'environ 50 0/0, mais n'entraînerait pas dans le recrutement l'arrêt qu'on pourrait redouter.

Au reste, il semble bien que cette objection n'ait pas beaucoup impressionné ceux-là même qui sont les plus compétents en matière d'enseignement, puisque M. Liard, directeur de l'enseignement supérieur, répondait, en 1893, à une délégation des agrégés de médecine et, en 1897, aux agrégés de Bordeaux, qu'il était tout disposé à appliquer très largement la prolongation, *laquelle dépendait uniquement des Facultés qui n'avaient qu'à ne pas demander la mise au concours des places occupées par les agrégés qu'elles désiraient conserver.*

Au surplus, il faut reconnaître qu'on n'a pas tenu grand compte de cette objection, soit quand il s'est agi d'instituer le personnel enseignant des Facultés de création récente. soit lorsque de simples docteurs en médecine, chargés de cours, ont été pérennisés dans l'enseignement dont ils avaient été chargés Dans ce cas, on ne s'est pas inquiété de l'objection que les débouchés pour les enseignements représentés par ces chargés de cours, se trouvaient fermés aux jeunes. Cette objection ne saurait, en toute justice, être réservée aux seuls agrégés.

D'ailleurs ne serait-il pas possible de parer à cet inconvénient, soit par la création d'enseignements nouveaux, justifiée par le développement même de telle branche des sciences médicales, soit en instituant dans nos Facultés de médecine à l'instar des autres facultés (droit, lettres, sciences) des *professeurs adjoints* dont le décret du 28 décembre 1885 prévoit la nomination dans la proportion du 6e des chaires magistrales ?

En nommant ainsi professeurs adjoints, sur la proposition de la Faculté, un certain nombre d'agrégés choisis parmi les meilleurs, on se ménagerait pour la pléthore menaçante une voie de dérivation salutaire grâce à laquelle le recrutement ne serait plus que faiblement entravé, à supposer même qu'il le fût. Cette mesure, *demandée par l'unanimité des facultés*, éminemment propre à encourager les débutants serait aussi une juste récompense pour ceux d'entre les membres d'une Faculté que seule la « fatalité des circonstances », pour employer une expression de M. Liard, menacerait d'arrêter trop longtemps ou même toujours dans des postes auxiliaires.

Or beaucoup d'agrégés n'ont été arrêtés dans leur carrière que par la fatalité des circonstances.

Du reste, j'ai hâte de faire remarquer que les inconvénients d'une prolongation notable des fonctions ou même de la pérennité seraient largement compensés par d'autres avantages. Les concours devenant plus rares, leur niveau s'élèverait certainement. Assurés de l'avenir, les candidats seraient plus nombreux qu'aujourd'hui. Actuellement nous connaissons des travailleurs qui hésitent et reculent devant la longue et onéreuse préparation d'un concours qui s'il donne aux vainqueurs une situation très honorifique ne leur garantit nullement l'avenir. Avec la perspective d'une situation stable, on pourrait prévoir des compétitions plus nombreuses, une plus grande émulation scientifique, tout cela au bénéfice de la science et de l'enseignement. Pour remédier aux inconvénients d'une attente trop longue due à l'espacement plus grand des concours, il appartiendrait aux Facultés de retenir les jeunes travailleurs de mérite en leur donnant des situations de chefs de travaux ou de laboratoire, de moniteurs de travaux pratiques, etc., qui, quoique modestement rémunérées, leur permettraient d'attendre le moment du concours.

Ces concours étant plus espacés. leur préparation serait plus consciencieuse. Aujourd'hui un candidat est tenu de faire preuve non seulement d'aptitudes didactiques, mais encore d'activité scientifique. Beaucoup croient que c'est le nombre des publications qui importe avant tout. De là bien des communications hâtives qui ne possèdent par suite qu'une valeur superficielle. Avec un délai plus long, les recherches seraient mieux contrôlées et plus approfondies. Notre littérature médicale serait peut être plus pauvre en quantité mais plus riche en qualité. Qui pourrait bien s'en plaindre ?

Ce sérieux, cette conscience, cette pondération dans ses travaux l'agrégé les garderait une fois dans la Faculté. Il faut longtemps pour bien établir une découverte. Il faut non pas vingt fois mais cent fois remettre l'ouvrage sur le métier. C'est à cette condition seulement qu'on fait œuvre durable. Or pour cela la période de neuf ans pendant laquelle nos agrégés sont à même de travailler est elle suffisante ? Poser la question, c'est la résoudre.

2° J'entends bien l'objection qui n'a pas manqué d'être produite :

En augmentant sensiblement la durée des fonctions, *a fortiori* en accordant la pérennité, ne peut-on craindre qu'un agrégé sentant sa position assurée ne se ralentisse dans son activité s'il ne

s'endort tout à fait, qu'il ne s'acquitte que machinalement pour ainsi dire de ses fonctions et qu'il ne constitue ainsi dans la Faculté qui a le malheur de le posséder une sorte de poids mort impossible à éliminer.

Sans doute ce danger est réel. Mais s'il existe pour l'agrégé, il existe aussi pour le professeur avec cette circonstance aggravante que celui-ci arrivé au dernier échelon n'a plus rien à attendre, tandis que l'agrégé a toujours devant les yeux la titularisation éventuelle, aiguillon puissant de son ardeur.

Il serait facile d'ailleurs d'obvier au danger dont je viens de parler. Personne ne peut demander que part égale soit faite au mérite et au démérite. Pour que les agrégés méritants soient seuls récompensés il suffirait de n'accorder la prolongation ou la pérennité qu'à ceux d'entre eux qui s'en seraient montrés dignes et par leurs travaux et par leur enseignement. Le zèle dans l'accomplissement des fonctions serait tout naturellement apprécié par la Faculté elle-même, par le conseil des professeurs. Quant à la valeur des travaux, un jury compétent serait chargé de la juger. Ce jury pourrait par exemple être constitué en prenant dans toutes les Facultés les professeurs de la section à laquelle appartient l'agrégé (1).

En somme, ce que nos Facultés demandent pour leurs agrégés, c'est qu'ils leur *soient solidement attachés* et que, comme pour leurs collègues du droit, l'agrégation devienne une carrière pour les agrégés de médecine qu'on puisse enfin leur appliquer cette parole de M. Liard :

« Qu'on soit entré dans l'Enseignement supérieur par l'agrégation de médecine, par celle du Droit, par le doctorat ès-sciences ou ès-lettres, une fois qu'on y est entré, *on est professeur de l'enseignement supérieur*, on appartient à un groupe, on doit vivre dans ce groupe et pour ce groupe, et c'est dans ce groupe qu'on doit avoir ses intérêts et son honneur (2) ».

J.-E. Abelous,
Professeur à la Faculté de médecine de Toulouse,
membre du Conseil supérieur de l'instruction publique.

(1) Il serait illogique en effet de faire juger les travaux d'un physiologiste ou d'un chimiste par des professeurs de chirurgie ou de médecine et vice versa. C'est pourtant ce qui a lieu à l'heure actuelle dans nos Facultés pour les présentations à une chaire magistrale.

(2) Exposé des motifs du projet de décret sur l'organisation des Facultés et Ecoles d'enseignement supérieur présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique par M. Liard, directeur de l'Enseignement supérieur, 1885.

PROJET DE LOI

SUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE LIBRE

M. Chaumié, ministre de l'instruction publique, a déposé le 7 novembre sur le bureau du Sénat le projet de loi relatif à l'abrogation de la loi Falloux et à la fixation des conditions d'ouverture et de fonctionnement des écoles d'enseignement secondaire libre Voici le texte de l'exposé des motifs et du dispositif de ce projet :

EXPOSÉ DES MOTIFS

Messieurs,

L'abrogation complète de la loi du 15 mars 1850 est apparue au gouvernement comme une nécessité impérieuse de son action républicaine. C'est à ce titre qu'elle figure en première place dans la déclaration soumise à l'approbation du Parlement.

Aussi bien s'agit-il simplement d'achever l'œuvre déjà accomplie par notre législation scolaire qui n'a guère laissé subsister, de la loi de 1850, que les textes relatifs à l'enseignement secondaire.

Au monopole de l'Université que le premier empire avait organisé en défiance de la liberté de l'enseignement, les auteurs de la loi de 1850 ont, en défiance de l'Université et de l'Etat, substitué un système d'enseignement libre sans contrôle efficace et sans garanties sérieuses.

(*Etat actuel de la législation*)

Pour fonder un établissement d'enseignement secondaire, il suffit de produire un diplôme de bachelier et un certificat de stage constatant que l'on a été attaché, pendant cinq ans, à un établissement d'enseignement

secondaire, fût-ce même en qualité de simple surveillant : le diplôme du directeur couvre l'insuffisance des maitres de qui on ne requiert ni grades universitaires ni aptitude pédagogique. Contre les audaces dangereuses d'un personnel enseignant ainsi recruté en dehors de toute surveillance et de toute garantie, l'inspection facultative, telle que la prévoit, sans l'organiser, la loi de 1850, est une sauvegarde singulièrement précaire dont l'expérience a d'ailleurs montré l'impuissance.

Entre cette liberté qui exclut le contrôle et le monopole qui exclut la liberté, il appartenait au législateur républicain d'instituer un système qui conciliât l'existence d'un enseignement privé avec les droits imprescriptibles de l'Etat sur l'enseignement national.

C'est de cette préoccupation que sont nés les projets de loi déposés par M. Jules Ferry le 11 décembre 1880, par M. Paul Bert le 9 décembre 1881 et par M. Duvaux le 30 janvier 1883. C'est aussi la pensée du projet qui vous est soumis.

(*Esprit du projet*)

Ce projet distingue deux sortes de garanties : les premières concernent les chefs d'établissements, les autres les professeurs et surveillants.

Il est incontestable que le savoir et la moralité du chef d'établissement sont des garanties fondamentales dont l'Etat a le devoir d'exiger la justification pour le libre exercice de l'enseignement privé.

Longtemps on a pu considérer le diplôme de bachelier comme constituant une garantie suffisante de savoir pour le chef d'établissement, tandis que le titre de licencié semblait, selon l'expression de M. Gabriel Compayré dans son rapport à la Chambre des députés du 27 juin 1882 « un brevet de spécialiste » inutile à qui n'intervient pas personnellement dans l'enseignement.

Aujourd'hui, il est indispensable que les chefs d'établissements privés possèdent au moins les mêmes connaissances générales et présentent les mêmes titres exigés des plus humbles fonctionnaires de l'enseignement public.

Mais les diplômes et les grades qui peuvent établir l'instruction acquise n'établissent nullement les aptitudes pédagogiques de ceux à qui ils ont été conférés. M. Jules Ferry se plaisait à rappeler sur ce point l'opinion si fortement exprimée par M. le duc de Broglie, dans son rapport présenté à la Chambre des pairs, le 22 avril 1844 :

« Pour diriger convenablement un établissement d'éducation quel-
« conque, il ne suffit pas de posséder à un certain degré la connaissance
« des choses que l'on se propose d'enseigner ; il faut avoir étudié sérieuse-
« ment les principes généraux de l'éducation, les méthodes approuvées,
« les ouvrages qui font autorité en cette matière. Il faut posséder les qua-
« lités de l'esprit qui rendent propres à exercer sur la jeunesse un salu-
« taire ascendant ; il faut être soi-même un homme bien élevé.

« La production d'un diplôme de bachelier, ou même de licencié, ne
« garantissant ni la possession de ces connaissances spéciales, ni celle
« des qualités nécessaires, il faut à la société une garantie qui résulte
« d'un examen *ad hoc* et qui soit constatée par l'admission au brevet
« spécial de capacité. »

(*L'aptitude pédagogique*)

Nous ne faisons pas preuve d'une excessive rigueur en exigeant les garanties de capacité professionnelle et le certificat d'aptitude spéciale qui, déjà en 1844, apparaissaient comme nécessaires à M. le duc de Broglie. Ces exigences auront, en outre, le mérite de rendre impossible l'interposition de ces directeurs fictifs, derrière lesquels se sont tant de fois abrités et pourraient encore s'abriter des entreprises d'industrie scolaire ou des associations en révolte contre la loi.

Ces dispositions formulées dans l'article 1er s'appliquent également aux directrices d'établissement secondaire de jeunes filles, qui devront produire, à défaut d'un diplôme de licencié, un diplôme d'enseignement secondaire dont un règlement, délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique, devra déterminer le mode de collation. Elles seront également astreintes à produire le certificat d'aptitude prévu pour les directeurs d'établissements de garçons. Le développement de notre enseignement secondaire de jeunes filles nous permet et nous commande d'exiger les mêmes garanties que pour l'enseignement secondaire des garçons.

(*Les conditions d'ouverture*)

Les directeurs et directrices d'établissements d'enseignement secondaire devront joindre, à leur déclaration d'ouverture, l'indication des localités qu'ils ont habitées, des emplois ou des professions qu'ils ont exercés depuis l'âge de 20 ans, le plan des locaux scolaires avec les titres de propriété et de jouissance. Ils devront, en outre, signer une déclaration constatant qu'ils n'appartiennent pas à une congrégation non autorisée : c'est-à-dire qu'ils ne contreviennent pas à la loi du 1er juillet 1901 sur les associations.

Pour que le contrôle de l'Etat puisse s'exercer utilement, il faut que les chefs d'établissements fassent connaître à l'inspecteur d'académie, en même temps que leur intention d'ouvrir un établissement, la liste de leurs collaborateurs de tous ordres et le programme de leur enseignement. Ils devront, en outre, fournir sur leurs collaborateurs les mêmes renseignements qui sont exigés d'eux-mêmes et produire une déclaration individuelle constatant qu'aucun n'appartient à une congrégation non autorisée.

Enfin, la production du casier judiciaire complet achèvera de prémunir l'inspecteur d'académie contre les surprises d'une déclaration faite, en fraude de la loi, par une personne incapable d'enseigner.

Les établissements privés d'enseignement secondaire doivent pouvoir s'alimenter des ressources que leur fourniront la générosité des particuliers ou des associations, la contribution de l'Etat, des départements et des communes.

Mais, en ce qui concerne l'Etat, les départements et les communes, l'allocation sous forme de subventions ou de bourses doit être entourée des précautions que stipule l'article 2.

Il est nécessaire également que les établissements privés d'enseignement secondaire ne puissent, en usurpant les noms de « lycées » ou de « collèges », faire une concurrence déloyale à notre enseignement secondaire public. Cette défense est édictée par l'article 3.

Ces prescriptions ou ces prohibitions ne sont nullement des entraves à la liberté de l'enseignement, puisque tout Français âgé de vingt-cinq ans, hormis les cas d'incapacité dont l'énumération est reprise et complétée par l'article 4, peut ouvrir un établissement privé d'enseignement secondaire.

La seule mesure préventive contre l'ouverture d'un établissement privé d'enseignement secondaire est l'opposition formée par l'inspecteur d'académie, soit dans l'intérêt des bonnes mœurs et de l'hygiène, soit pour déclaration incomplète ou inexacte. Cette procédure d'opposition, qui se trouvait déjà indiquée dans l'article 64 de la loi de 1850, est organisée conformément à la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire.

(Les grades)

De même, en ce qui concerne le personnel enseignant, nous estimons qu'il importe de soumettre les maîtres de l'enseignement privé comme ceux de l'enseignement public à l'obligation des grades.

« Ces préventions opiniâtres contre les grades » qu'imaginait M. de Falloux, n'existent plus s'il est vrai qu'elles aient jamais existé : les diplômes universitaires sont admis par tous comme les meilleures preuves de savoir et de capacité. Mais il serait injuste, soit d'exiger des grades uniformes de tous les professeurs, quel que soit leur enseignement, soit de fixer arbitrairement le nombre de licenciés que chaque établissement doit compter pour être en règle avec la loi.

Ces différents systèmes qui furent ceux de M. Jules Ferry et de M. Paul Bert, ne sauraient plus convenir à la complexité croissante de l'enseignement secondaire. Nous avons donc, tant pour les professeurs des établissements de garçons que pour les maîtres et maîtresses des établissements de filles, proportionné les exigences de grades ou de titres au degré de l'instruction donnée. Ainsi nous espérons obtenir de tous ceux à qui incombe la responsabilité de l'enseignement un minimum d'aptitude professionnelle.

Toutes ces garanties seraient vaines si, par une inspection rigoureusement organisée et des sanctions efficaces, le respect de la loi n'était assuré.

(L'inspection par l'Etat)

La loi de 1850 avait bien prévu l'inspection des établissements privés, mais avait omis d'en déterminer l'objet et le fonctionnement. A l'inspection facultative, nous entendons substituer l'inspection obligatoire régulière et sérieuse, portant tout à la fois sur la moralité, l'hygiène et l'enseignement lui-même dont on devra contrôler, non pas la valeur pédagogique, mais la conformité avec la Constitution et les lois.

Enfin, les prescriptions de la loi seront sanctionnées de pénalités correctionnelles ou universitaires comportant les unes et les autres, à titre de pénalité accessoire, la fermeture, facultative ou obligatoire, de l'établissement dont le chef ou les maîtres auront contrevenu à l'une de leurs obligations. La fermeture de l'établissement pourra même être prononcée par le conseil académique dans l'intérêt unique de la salubrité, d'après l'article 12.

L'article 23 contient une disposition analogue à celle qui a été adoptée

dans la loi du 16 juin 1881 relative au brevet de capacité de l'enseignement primaire : il dispense les chefs d'établissement qui, eu égard à leur âge et à la durée de leurs services dans l'enseignement, peuvent être considérés comme ayant implicitement satisfait aux prescriptions de la loi nouvelle.

(*Les petits séminaires*)

Une certaine catégorie d'établissements, les établissements d'enseignement secondaire ecclésiastiques ou petits séminaires, bénéficient, en vertu de l'ordonnance de 1814, d'une situation privilégiée, que l'article 70 de la loi de 1850 a consacrée. La plupart d'entre eux ne constituent plus aujourd'hui. en réalité, que des établissements d'enseignement secondaire libre s'adressant à toute clientèle scolaire sans exception et préparant, comme les autres, aux mêmes examens et aux mêmes grades. Il convient donc de les soumettre au régime de droit commun ; c'est ce qui résulte de l'abrogation de l'article 70 de la loi de 1850.

PROJET DE LOI

Article 1er. — Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins et n'ayant encouru aucune des incapacités prévues par la présente loi, peut ouvrir un établissement privé d'enseignement secondaire aux conditions suivantes :

1° Faire une déclaration d'ouverture à l'inspecteur d'académie du département où sera situé l'établissement ;

2° Produire avec sa déclaration les pièces ci-après dont il lui sera donne récépissé, dans un délai de cinq jours au maximum :

a) Son acte de naissance ;

b) L'indication des localités qu'il a habitées et des emplois qu'il a occupés ou des professions qu'il a exercées depuis l'âge de vingt ans ;

c) La déclaration qu'il n'appartient pas à une congrégation non autorisée ;

d) S'il s'agit d'un établissement de garçons, le diplôme de licencié de l'ordre des lettres ou des sciences exigé des professeurs de l'enseignement public ; s'il s'agit d'un établissement secondaire de filles, le diplôme de licencié prévu ci-dessus ou le diplôme d'enseignement secondaire des jeunes filles délivré, après examen public, suivant un règlement délibéré en conseil supérieur de l'instruction publique ;

e) Un certificat d'aptitude aux fonctions de directeur ou de directrice délivré dans des conditions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique après avis du conseil supérieur de l'instruction publique ;

f) La liste des collaborateurs qu'il se propose de s'adjoindre dans les fonctions d'administration, d'enseignement ou de surveillance. A cette liste sont jointes : l'indication de leur état civil, des localités qu'ils ont habitées et des professions exercées ou des emplois occupés par eux depuis l'âge de vingt ans ; une déclaration écrite et signée de chacun d'eux portant qu'ils n'appartiennent pas à une congrégation non autorisée à donner l'enseignement secondaire et les pièces justificatives des grades ou titres exigés ci-dessous ;

g) Le plan du local accompagné des titres de propriété ou de jouissance ;

h) Le programme de l'enseignement.

Les personnes qui se proposent d'ouvrir des cours isolés limités à l'enseignement d'une matière unique sont dispensées des conditions de nationalité, de grades ou de certificats d'aptitude.

Est tenu pour cours d'enseignement secondaire celui qui s'adresse à des élèves de moins de dix sept ans.

L'inspecteur d'académie à qui le dépôt des pièces a été fait en donne avis au recteur de l'académie, au préfet du départemeot et au procureur de la République. Il doit, en outre, requérir la délivrance du bulletin n° 2 du casier judiciaire, qui lui sera faite, conformément à l'article 4, § 4, de la loi du 17 juillet 1900 en cas d'ouverture d'école privée.

Art. 2. — Les établissements privés d'enseignement secondaire de garçons ou de filles sont fondés et entretenus par des particuliers ou par des associations.

Ils peuvent obtenir de l'Etat, des départements ou des communes un local, des subventions ou des bourses L'allocation accordée par les départements et les communes doit être soumise à l'autorisation préalable du ministre de l'instruction publique, après avis du conseil académique et du conseil supérieur. Ces conseils doivent être également consultés en cas de subventions accordées par l'Etat.

Art. 3. — Il est interdit à tout établissement d'enseignement secondaire privé de prendre le nom de lycée ou de collège.

Art. 4. — Sont incapables de diriger un établissement d'instruction ou d'y être employés dans les fonctions d'administration, d'enseignement ou de surveillance :

1° Les individus privés de leurs droits civils et politiques ;

2° Ceux qui ont été condamnés à des peines afflictives et infamantes ;

3° Ceux qui ont été condamnés à des peines de l'emprisonnement pour vol, escroquerie, abus de confiance, attentat aux mœurs ou délits contre les mineurs ;

4° Ceux qui sont déchus de la puissance paternelle ;

5° Ceux qui sont privés par jugement de tout ou partie des droits énumérés par les paragraphes 1, 2, 3, 5, 6 et 8 de l'article 42 du Code pénal ;

6° Les individus appartenant à une congrégation non autorisée ;

7° Ceux qui ont été interdits en vertu d'une décision d'un conseil départemental de l'instruction publique, d'un conseil académique ou du conseil supérieur.

Art. 5. — L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut faire opposition à l'ouverture d'un établissement privé, soit dans l'intérêt des bonnes mœurs et de l'hygiène, soit pour production incomplète ou inexacte des pièces qui doivent accompagner la déclaration. Cette opposition doit être motivée.

A défaut d'opposition, l'établissement est ouvert à l'expiration du mois qui suit la délivrance du récépissé de la déclaration et le dépôt des pièces.

Art. 6. — Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées par le conseil académique dans sa plus prochaine session.

Appel peut être interjeté de la décision du conseil académique, dans les 15 jours à partir de la notification de la décision. L'appel est reçu par le recteur ; il est soumis au conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session.

Les parties pouvant se faire assister ou représenter par un conseil devant le conseil académique et devant le conseil supérieur.

En aucun cas l'établissement ne peut être ouvert avant la décision d'appel.

Art. 7. — Dans les établissements privés de garçons, les maîtres chargés de l'enseignement sont tenus de justifier des grades ou titres ci-après :

1° Pour les cours correspondant à ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire public, d'un des diplômes de licencié ès lettres ou ès sciences stipulés à l'article 1er, et pour l'enseignement des langues vivantes, à défaut du grade de licencié, le diplôme de bachelier avec mention « langues vivantes » ;

2° Pour les cours correspondants à ceux du premier cycle, du diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire ;

3° Pour les classes primaires, à défaut des grades ci-dessus indiqués, du brevet élémentaire de l'enseignement primaire.

Art. 8. — Dans les établissements privés de jeunes filles, les maîtres et maîtresses doivent produire, pour les classes correspondant à la quatrième et à la cinquième année du cours d'études des lycées nationaux, un des diplômes exigés par le paragraphe *d* de l'article 1er ; pour les autres classes secondaires, et pour l'enseignement des langues vivantes, le diplôme de bachelier, le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles ou le brevet supérieur de l'enseignement primaire ; pour les classes élémentaires, le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles ou le brevet élémentaire de l'enseignement primaire.

Art. 9. En cas de vacance de la direction par suite de décès, d'interdiction ou de toute autre cause, une nouvelle déclaration d'ouverture doit être faite. Toutefois les recteurs sont autorisés à agréer, à titre de directeur ou directrice intérimaire, pour un délai maximum de six mois, une personne réunissant les conditions d'âge et de grades prévues à l'article 1er.

Art. 10. Toutes les fois qu'un nouveau maître est appelé dans un établissement d'enseignement secondaire privé, le directeur ou la directrice est tenu d'en faire la déclaration dans un délai de quinze jours à l'inspecteur d'académie, avec les indications et pièces prévues au § *f* de l'article 1er.

Art. 11. Le ministre de l'instruction publique fait visiter et inspecter, toutes les fois qu'il le juge utile et une fois au moins par année, tout établissement privé d'enseignement secondaire.

L'inspection est exercée par les inspecteurs généraux de l'instruction publique, par les recteurs et les inspecteurs d'académie ou par toute personne déléguée par le ministre,

Elle porte :

1° Sur l'observation des prescriptions de la présente loi ;

2° Sur la moralité ;

3° Sur l'hygiène et la salubrité ;

4° Sur l'enseignement, pour vérifier uniquement s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution ou aux lois.

L'inspecteur a le droit de se faire remettre les livres, les cahiers ou les devoirs, et d'interroger les élèves. L'emploi du temps doit être tenu à sa disposition.

Art. 12. Au cas où, après ouverture légale d'un établissement d'ensei-

gnement secondaire, l'état des locaux scolaires ne serait plus conforme aux règles de l'hygiène, l'inspecteur d'académie pourra enjoindre au chef d'établissement d'exécuter les transformations ou appropriations nécessaires.

En cas d'inexécution dans les délais impartis de transformations ou appropriations jugées nécessaires, l'inspecteur d'académie saisira le conseil académique qui pourra, soit interdire provisoirement et jusqu'à l'exécution des travaux l'affectation scolaire des locaux, soit ordonner la fermeture de l'établissement.

En cas d'urgence ou s'il est reconnu que les causes d'insalubrité sont dépendantes de la situation même de l'établissement, l'inspecteur d'académie saisira sans délai le conseil académique, qui pourra ordonner la fermeture de l'établissement.

Les décisions du conseil académique seront susceptibles de recours devant le conseil supérieur dans les formes ordinaires.

Art. 13. Quiconque aura contrevenu aux prescriptions de l'article 3 sera puni d'une amende de 150 à 500 francs. En cas de récidive dans le délai de cinq années à dater de la première condamnation, la peine sera portée de 200 à 1.000 francs et la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le même jugement.

Art. 14. Quiconque aura ouvert un établissement d'enseignement secondaire sans avoir fait la déclaration d'ouverture prévue par l'article 1er sera puni d'une amende de 100 francs à 1.000 francs. En cas de récidive, la peine sera de six jours à un mois d'emprisonnement et d'une amende de 500 à 2.000 france ou de l'une de ces deux peines seulement et, dans ce cas, la fermeture de l'établissement sera ordonnée.

Art. 15. Quiconque aura ouvert un établissement d'enseignement secondaire avant que les délais d'opposition soient expirés, avant qu'il ait été statué définitivement sur l'opposition ou nonobstant la décision du conseil académique qui a accueilli l'opposition, sera puni d'une amende de 100 à 1.000 francs et l'établissement pourra être fermé.

En cas de récidive, la peine sera de dix jours à un mois d'emprisonnement et d'une amende de 500 à 2.000 francs ou de l'une de ces deux peines seulement. L'établissement sera fermé.

Celui qui, dans sa déclaration d'ouverture, aura faussement énoncé ou frauduleusement produit des pièces, titres ou certificats, sera passible des mêmes peines ; le tribunal pourra, en outre, prononcer contre le délinquant l'interdiction d'enseigner pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années.

Quiconque aura maintenu ouvert un établissement d'enseignement secondaire, malgrè que la fermeture en ait été prononcée, sera puni d'un emprisonnement de quinze jours à deux mois.

Art. 16. Tout chef d'établissement d'enseignement secondaire qui refusera de se soumettre à l'une des obligations de l'inspection organisée par l'article 11 de la présente loi sera passible d'une amende de 200 à 1.000 francs, et, en cas de récidive, d'une amende de 500 à 2.000 francs et d'une peine de quinze jours à deux mois d'emprisonnement ou de l'une de ces deux peines seulement. L'établissement pourra être fermé.

Art. 17. L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué aux infractions visées ci-dessus. Mais la fermeture de l'établissement devra être prononcée, malgré l'application des circonstances atténuantes, dans tous les cas où elle est impérativement ordonnée par la présente loi.

Art. 18. Le propriétaire ou les administrateurs de l'établissement seront civilement et solidairement responsables du payement des amendes prononcées contre le chef de l'établissement, par application des articles 13, 14, 15 et 16.

Art. 19. Toutes les fois que sera constatée une infraction prévue et punie par les articles 13, 14, 15 et 16 de la présente loi, l'inspecteur d'académie adressera un rapport au recteur et saisira le procureur de la République du tribunal dans l'arrondissement duquel l'infraction aura été commise.

Art. 20. Tout chef d'établissement d'enseignement secondaire privé, toute personne attachée à l'administration, à l'enseignement, ou à la surveillance dans un de ces établissements, pourra, sur la plainte du recteur, être traduite devant le conseil académique pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, et être frappée de la peine de la réprimande ou de la peine de l'interdiction à temps ou absolue, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le Code pénal.

L'interdiction temporaire ne pourra excéder cinq ans.

Il en sera de même dans le cas d'enseignement contraire à la morale, à la Constitution ou aux lois, ou d'emploi de livres interdits ; le conseil académique pourra en outre prononcer la fermeture de l'établissement.

L'inculpé sera cité à comparaître, par lettre recommandée, trois jours au moins avant sa comparution.

Il pourra se défendre, soit par mémoire écrit, soit en personne, et se faire assister d'un défenseur à la disposition duquel les pièces de l'information devront être mises, quarante-huit heures au moins avant le jour de la comparution.

La décision du conseil académique sera motivée à peine de nullité.

Art. 21. Appel de la décision du conseil académique pourra être formé par l'inspecteur d'académie et le prévenu dans les quinze jours de son prononcé.

Art. 22. La présente loi est exécutoire à dater de sa promulgation. Néanmoins, en ce qui concerne les établissements déjà existants au moment de la promulgation, un délai de trois ans est concédé aux chefs d'établissements et aux maîtres pour se pourvoir des titres, diplômes ou brevets exigés par la présente loi.

Art. 23. Les chefs d'établissements secondaires de garçons ou de filles déjà existants qui auront, au moment de la promulgation de la présente loi, plus de cinq ans de direction et plus de quarante ans d'âge, seront dispensés de la production du diplôme de licencié.

Art. 24. Sont abrogés le chapitre Ier du titre 3 et le titre 4 de la loi du 15 mars 1850.

*
* *

Comme conséquence de ce projet, M. Chaumié prépare un deuxième projet de loi pour reviser la loi de 1886 et la mettre en accord avec la réglementation nouvelle de l'enseignement secondaire privé, notamment en ce qui concerne les déclarations d'ouverture d'écoles privées, et l'enseignement primaire supérieur.

LES ASSOCIATIONS D'ANCIENS ÉLÈVES

DES LYCÉES ET COLLÈGES (1)

....La situation actuelle de notre lycée peut être regardée comme excellente ; l'effectif des élèves accuse une progression régulière, les succès récents brillamment acquis dans les concours et dans les examens montrent la valeur de l'enseignement que vous recevez et le profit que vous en avez su tirer. Ce sont là, mes jeunes amis, les résultats immédiats et dirai-je tangibles, de l'instruction qui vous est donnée par vos distingués professeurs ; mais il y en a d'autres dont l'importance n'est pas moindre et que vous apprécierez plus tard. L'éducation universitaire, conçue dans un esprit de large libéralisme, exerce sur vos jeunes âmes une influence dont vous recueillerez les bénéfices ultérieurs. L'Université est ouverte à tous les enfants de la démocratie; on y respecte toutes les croyances, on n'y heurte aucune opinion ; vos maîtres n'ont d'autre souci que d'exercer votre jugement, d'affermir votre raison, de vous habituer à penser, à vouloir, en un mot à devenir des hommes, capables de vous conduire librement et de prendre parti dans la vie.

Inspirez-vous de bonne heure, mes chers amis, de ces traditions libérales et généreuses dont l'Université a toujours été la fidèle gardienne ; montrez dans vos relations entre camarades cet esprit de conciliation, cette franche cordialité qui doivent unir tous les élèves d'un même lycée. Les amitiés qui se forment, dès le jeune âge, sont les plus précieuses et les plus durables de l'existence. Je ne saurais trop vous vanter les avantages de cette camaraderie et entretenir chez vous ces sentiments de bonne fraternité.

N'allez pas rompre, dès votre sortie du lycée, les liens qui vous rattachent à cette maison, à vos professeurs et à vos condisciples. L'Association des anciens élèves vous attend et vous sollicite ; vous retrouverez avec les vétérans du collège et du lycée vos camarades de classe, et nous ne formerons tous ensemble qu'une seule grande famille unie dans le même sentiment d'affection et de solidarité.

Mais ce n'est pas seulement à un sentiment de camaraderie que je veux faire appel en conviant ceux d'entre vous qui vont quitter le lycée à entrer dans notre association. Du moins, j'entends que cette camaraderie, en dehors même des relations de bonne amitié, implique des obligations et des devoirs. Les services que peuvent rendre nos associations d'anciens élèves sont, à divers égards, des plus importants, et où saurait-on mieux les faire valoir et les apprécier que dans ce pays valen-

(1) Extrait d'un discours prononcé par M. Sabatié, chef de bureau au Ministère de l'Instruction publique, à la distribution des prix du lycée de Valenciennes.

ciennois, où nous sommes si fortement imbus de l'esprit d'association que c'est, on l'a dit justement, un des traits de notre caractère local. Rendez-vous bien compte de ce que peut devenir, avec le temps, une association d'anciens élèves recrutant dans un lycée comme celui-ci, 20 ou 25 membres par an. Ce n'est pas que le produit des cotisations offre le moyen de faire des largesses nombreuses ; au moins, les ressources permettent-elles déjà, si j'en juge par notre association, de venir en aide aux infortunes les plus urgentes et de récompenser les meilleurs élèves.

Il est encore possible d'accroître ces ressources par une propagande plus active auprès de nos anciens camarades ayant négligé de rester avec nous, et par un appel, qui ne saurait manquer d'être entendu, à leurs sentiments de confraternité.

Il ne faut pas oublier, d'ailleurs, que l'Association des anciens Elèves du Collège et du Lycée de Valenciennes, reconnue d'utilité publique, a la personnalité civile ; qu'elle peut donc acquérir et recevoir, et nous formons l'espoir que quelques donateurs généreux voudront bien venir l'enrichir. Fussions-nous même réduits aux revenus ordinaires de notre budget, indépendamment des œuvres de secours et d'assistance pécuniaire, nous pouvons encore prêter le concours le plus utile au Lycée et à nos camarades : au Lycée, en favorisant le recrutement, en faisant apprécier, d'après notre propre expérience, les avantages de l'instruction que l'on y reçoit et la valeur de l'éducation universitaire ; à nos jeunes camarades, en suivant leurs études, en leur donnant, au besoin, ces conseils et cet appui moral qui peuvent sauver un élève du découragement et le conduire au succès.

Il ne s'agit aucunement de s'immiscer dans l'administration du Lycée, mais de la seconder dans la mesure où nous paraissent devoir être autorisés à le faire les anciens élèves de la maison et les amis sincères de l'Université. Dans cet ordre d'idées, les Associations d'anciens élèves exerceraient, je crois, l'action la plus efficace pour la prospérité et pour l'avenir de nos établissements d'instruction publique.

Vous connaissez, d'ailleurs, le grand mouvement qui s'est produit depuis quelques années en faveur des œuvres dites « complémentaires de l'école ». Après avoir réorganisé l'enseignement primaire, on a compris la nécessité de grouper, autour de l'école, diverses institutions : cours d'adultes, mutualités, patronages, etc., qui en seraient, comme on l'a dit, le prolongement ; c'est alors que se sont constituées de très nombreuses Associations amicales d'anciens élèves, ayant pris rapidement une importance et un développement véritablement remarquables. Il faut que nos vieilles Associations d'anciens élèves ne se laissent pas distancer par les petites « A » de nos écoles primaires ; que toutes ces Associations également dignes d'intérêt participent au même grand mouvement qui a conduit les élèves de l'Université à s'unir autour de l'institution dont ils doivent être les meilleurs soutiens et les auxiliaires les plus zélés.

C'est dans ce sens que viennent d'être adoptées les résolutions du premier Congrès des Associations d'anciens élèves, tenu à Marseille au mois de juin dernier. Nous souhaitons que ces résolutions ne restent pas à l'état de vœux et qu'elles marquent, pour nos Associations, le commencement d'une ère nouvelle de rajeunissement et d'activité.

SABATIÉ.

L'UNION

DES

ASSOCIATIONS PHILOTECHNIQUES

Monsieur le Ministre,
Mesdames, Messieurs,

Tous les ans — dans cette salle où l'Université de Paris nous offre une hospitalité fraternelle — notre séance solennelle de rentrée attire un public nombreux, fidèle et empressé, qui ne laisse échapper aucune occasion de témoigner sa sympathie constante à notre œuvre d'éducation populaire.

Mais il semble que cette année, notre fête accoutumée ait pris un éclat nouveau et une importance exceptionnelle.

Vous avez la première part, mon cher Ministre, dans cette heureuse transformation.

Jusqu'ici, le Gouvernement avait toujours présidé nos réunions du mois de juillet; mais nous n'avions pas osé le déranger par les temps souvent un peu froids de novembre. Vous avez innové : ce qui est bien le fait d'un ministre réformateur.

Je ne saurais trop vous remercier de la bonne grâce avec laquelle vous avez accepté mon invitation.

Je vous ai prédit, d'ailleurs, que vous n'auriez pas à vous repentir et vous verrez que tout à l'heure, en vous écoutant, l'auditoire tiendra ma promesse.

M. Marey — l'illustre savant aux travaux duquel a applaudi tout le monde civilisé — veut bien ajouter à son tour — par la conférence que nous allons entendre — à l'intérêt et au charme de cette séance d'ouverture.

L'an passé, c'était M. Larroumet qui nous faisait une éloquente et spirituelle causerie sur le théâtre et la démocratie. Après les Lettres, voici venir le tour des Sciences, — et cette alternance est comme une image de notre enseignement, qui cultive, avec un égal souci, les germes de toutes les connaissances humaines.

Mais une autre cause encore vient aujourd'hui contribuer à l'attrait de cette solennité.

C'est que, pour la première fois, l'association philotechnique de Paris n'en est pas la seule héroïne et qu'elle en partage les honneurs avec les autres sociétés de province et de banlieue qui se sont groupées autour d'elle sous le titre d'Union des Associations philotechniques.

Aussi bien, l'association parisienne me pardonnera-t-elle, j'en suis sûr, de vous parler un peu moins d'elle aujourd'hui — et un peu plus de ces amies, de ces cousines, de ces sœurs, auxquelles elle souhaite, en ce moment, la bienvenue

Ce n'est pas que je ne sois tenté de m'attarder un instant — après notre excellent secrétaire général, M. Gras — au réconfortant spectacle d'une rentrée toujours brillante. Et je voudrais avoir le loisir de parcourir ici l'énumération de nos cours nouveaux, pour vous montrer, mon cher Ministre, que cette année comme les précédentes, nous avons bien mérité de votre Département, en développant de plus en plus l'instruction professionnelle, industrielle et commerciale.

Mais cet après-midi, l'association parisienne est un peu comme une hôtesse, qui se doit d'abord à ses invités, — d'autant plus que ses invités sont des personnes de sa famille.

En deux ans, Messieurs, l'union de cette famille a fait des progrès merveilleux. Notre fédération compte déjà vingt sociétés adhérentes et elle s'étend, par suite, sur un très large espace de territoire français.

Rien n'est plus intéressant ni plus instructif que la genèse de notre union.

Parmi les associations groupées, les plus anciennes, telles que celles de St-Denis, de Puteaux, de Suresnes -- qui sont aujourd'huit des quarantenaires — ont été jadis des sections de l'association parisienne. Elles en ont été détachées en 1879, lorsque nous avons obtenu la reconnaissance d'utilité publique. On a mis alors à cette faveur administrative cette condition pénible et ce prix onéreux.

Mais, séparées de nous, ces filiales ne nous ont pas oubliées et elles sont restées imprégnées du souvenir du foyer maternel.

Depuis lors, se sont créées, sur leur modèle, beaucoup d'autres associations philotechniques qui sont devenues très florissantes et qui ont, au total, environ 30.000 élèves.

Plusieurs d'entre elles peuvent se réclamer des plus hauts patronages; certaines ont été fondées par M. Emile Deschanel, Jules Simon, Pascal Duprat, Em. Arago — et vous me permettrez de joindre à ces noms, ceux de nos deux vice-présidents, qui collaborent depuis 40 ans aux associations de Boulogne et de St-Denis, M. Laurent et M. Le Roy des Barres.

Avant même qu'elles se fussent rapprochées, il régnait entre toutes ces associations une communauté tacite d'idées et d'aspirations.

Non seulement toutes faisaient preuve d'un même dévouement à la cause de l'instruction démocratique, mais elles étaient aussi animées d'un même esprit corporatif — reconnaissable à certains signes particuliers — celui que nous avons appelé l'esprit philotechnique — tant il est vrai qu'un mot, lorsqu'il exprime clairement une pensée, en favorise lui-même la diffusion et peut devenir par là un symbole, un emblème, un moyen de ralliement.

L'esprit philotechnique — tel que nous le constatons aujourd'hui — ne préexistait sans doute pas à la création de nos sociétés; il n'avait pas pris alors sa forme spéciale, il se confondait avec les sentiments très nobles et très généreux qui sont le patrimoine de toutes les sociétés d'enseignement; mais, depuis que les nôtres se sont créées et ont adopté un même drapeau, il s'est établi entre elles une parfaite unité de pensée — une analogie de direction et de méthode — une identité de bon vouloir — qui, des liens nominaux, ont vite fait des attaches réelles.

Répandre tout à la fois dans les classes laborieuses la culture générale et l'instruction pratique — aller au peuple avec un empressement cordial — exclure de l'œuvre poursuivie toute politique, ou plutôt ne se permettre que cette politique supérieure qui consiste à faire aimer la République par la vérité et par la liberté ;

Apporter, dans l'accomplissement de cette tâche admirable, du zèle, de l'entrain, de la bonne humeur;

Aider l'Etat dans la mission d'éducation sociale, dont il n'a pas le privilège, mais dont il a la première charge, le contrôle et la responsabilité devant l'avenir;

Ne pas refuser au besoin ses conseils ni même, mon cher Ministre, ses encouragements — mais demeurer en même temps très jaloux d'indépendance et d'autonomie;

Ne nourrir, à l'égard des autres sociétés d'enseignement, que des sentiments d'émulation sympathique, être toujours prêt à s'entendre avec elles chaque fois que l'exige l'intérêt général ; — garder cependant une inclination plus vive et une sorte de prédilection pour les sœurs de même nom ;

Voilà ce que nous appelons l'esprit philotechnique — et je crois bien qu'il résume ce qu'il peut y avoir de pur et de vital dans l'esprit de corps et ce qu'il y a de fécond dans la solidarité.

Vous connaissez maintenant, Monsieur le Mimistre, l'âme de notre union.

L'article 1er de nos statuts définit nettement l'objet de nos efforts : « L'union des associations philotechniques a pour but, dit-il, de propager l'instruction laïque et l'éducation populaire par l'appui que se prêteront mutuellement les associations existantes et par la création de nouvelles associations philotechniques ».

De fait, depuis deux ans, nous avons aidé à créer de nouvelles associations : celle de Nogent et celle de Meudon.

Et l'article 4 ajoute qu'aucune des sociétés adhérentes en entrant dans l'union, n'aliène ses droits ni n'abdique son autonomie.

De même que chacune d'elles est formée par le groupement de libres volontés individuelles, de même elles se fédèrent par le rapprochement de libres volontés collectives. — Et elles trouvent dans cette entente spontanée la multiplication de leurs forces et le développement de leurs succès.

Pour moi, Messieurs, j'ai éprouvé autant de joie que de fierté d'avoir été placé, depuis deux ans, à la tête de l'union naissante.

Je reporte tout l'honneur de cette nomination sur l'association de Paris, à laquelle ses sœurs cadettes ont eu la gracieuse courtoisie de conférer momentanément un privilège d'aînesse.

Mais l'aînée n'a qu'un désir et qu'une ambition.

Et ce n'est pas de diriger la famille : c'est d'y entretenir toujours l'harmonie et l'affection.

Tâche facile en vérité et dont elle n'a pas grand mérite à s'acquitter heureusement. Car les associations philotechniques ne connaissent entre elles ni rivalités ni dissentiments et l'unisson des esprits s'y complète par l'unisson des cœurs.

RAYMOND POINCARÉ.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Arrêté approuvant la délibération du Conseil de l'Université de Toulouse instituant des certificats d'études et un doctorat de cette Université (3 octobre 1901).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 10 juillet 1896 ; Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités ; Vu la délibération, en date du 26 juillet 1901, du Conseil de l'Université de Toulouse ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, arrête :

Est approuvée la délibération susvisée du Conseil de l'Université de Toulouse, instituant :

1° Des certificats d'études ; 2° Un doctorat de cette Université, et en réglementant les conditions de scolarité.

ANNEXE A L'ARRÊTÉ QUI PRÉCÈDE

Délibération du Conseil de l'Université de Toulouse (26 juillet 1901)

I. — Certificats d'études

Le Conseil de l'Université de Toulouse, Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, Vu les propositions des Facultés intéressées, Délibère :

I. — Dispositions générales

Art. 1er. — Il est institué à la Faculté de droit, à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie, à la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse, des certificats d'études de cette Université.

II. — Dispositions particulières

Art. 2. — A la Faculté de droit, les certificats d'études sont répartis ainsi qu'il suit sur les matières relatives à leur ordre :

Sciences juridiques

1er certificat, Droit civil français et procédure civile ; 2e certificat,

Droit commercial et droit maritime ; 3e certificat, Droit criminel, droit international privé et législation civile comparée.

Sciences politiques

1er certificat, Droit administratif et constitutionnel ; 2e certificat, Droit public général et sciences sociales ; 3e certificat, Droit international public.

Sciences économiques

1er certificat, Economie politique et histoire des sciences économiques ; 2e certificat, Science et législation financière, économie et législation industrielles ; 3e certificat, Economie et législation coloniales et rurales.

Sciences historiques

1er certificat, Droit romain ; 2e certificat, Histoire du droit public ; 3e certificat, Histoire du droit privé et droit méridional.

Les candidats à un premier certificat devront être pourvus de trois inscriptions trimestrielles. Les candidats à deux autres certificats devront être pourvus d'une 4e inscription pour le 2e certificat et d'une 5e inscription pour le 3e.

Les épreuves consistent en examens oraux, et sont subies devant un jury de trois membres de la Faculté.

Tout étudiant de *nationalité étrangère* qui justifiera de trois certificats d'études établis par le présent règlement peut obtenir, sans autre examen, le diplôme de licencié en droit de l'Université de Toulouse, avec la mention correspondant au groupe de certificats dont il est pourvu.

Art 3. — A la faculté mixte de médecine et de pharmacie, deux certificats pourront être délivrés aux étudiants de *nationalité étrangère* aspirants au doctorat de l'Université de Toulouse, mention *Pharmacie*.

Ces deux certificats portent sur les matières suivantes : 1er certificat, Pharmacie chimique et toxicologique ; 2e certificat, pharmacie galénique et matière médicale.

Les épreuves comprennent :

1o Pour le 1er certificat :

1o Une épreuve pratique comportant l'analyse d'un médicament chimique et une recherche toxicologique ; 2o Des interrogations devant un jury de trois membres.

2o Pour le 2e certificat :

1o La reconnaissance et la détermination scientifique de drogues simples et de préparations galéniques ; 2o Des interrogations devant un jury de trois membres. Il sera tenu annuellement quatre sessions d'examens, aux mois de novembre, janvier, mars-avril, juin-juillet. Les candidats devront être immatriculés sur les registres de la Faculté.

Art. 4. — A la Faculté des lettres, les certificats d'études sont au nombre de trois, savoir : 1o Philosophie ; 2o Langues et littératures classiques ; 3o Langues et littératures étrangères.

Ces certificats seront accessibles aux étudiants de nationalité française et de nationalité étrangère, qui pourront, d'ailleurs, postuler cumulativement plusieurs de ces mentions.

Aucun grade n'est exigé, mais le candidat doit avoir suivi, pendant un an au moins, les cours de la Faculté.

Les épreuves sont divisées en deux parties : épreuves écrites, épreuves orales.

L'épreuve écrite consiste : 1° Pour les certificats de philosophie, de langues et littératures classiques, en un mémoire sur une question au choix du candidat : 2° Pour les certificats de langues vivantes en un thème et une version.

Les épreuves orales consistent en : Discussion du mémoire et interrogations sur les cours et conférences suivis par le candidat.

Le certificat est délivré par un vote de l'assemblée de la Faculté, sur la proposition des professeurs compétents, pour chaque ordre de diplôme.

Art. 5. — Le présent règlement sera mis en vigueur à partir de l'année scolaire 1901-1902.

II. — Doctorat de l'Université

Le Conseil de l'Université de Toulouse, Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, Vu les propositions des Facultés intéressées, Délibère :

I. — Dispositions générales

Art. 1er. — Il est institué un doctorat de l'Université de Toulouse.

Art. 2. — Les aspirants à ce titre doivent être immatriculés sur les registres de la Faculté devant laquelle ils subiront l'examen

Art. 3. — Ils sont tenus d'accomplir, dans l'Université de Toulouse, la scolarité déterminée par les dispositions qui suivent.

Art. 4. — Ils sont soumis au régime scolaire et disciplinaire de l'Université.

Art. 5. — Les épreuves pour l'obtention du diplôme sont publiques.

Art. 6. — Le jury se compose de trois membres au moins.

Art. 7. — Le diplôme porte la mention des matières de l'examen.

Art. 8. — Il est signé par les membres du jury et par le doyen de la Faculté devant laquelle auront lieu les épreuves.

Art. 9. — Il est délivré sous le sceau et au nom de l'Université de Toulouse par le Recteur de l'Académie, président du Conseil de l'Université.

II. — Dispositions particulières

Art. 10. — A la Faculté de théologie protestante de Montauban, les aspirants au doctorat de l'Université de Toulouse, avec la mention *Théologie*, seront astreints à deux semestres au moins de scolarité et devront prendre quatre inscriptions trimestrielles.

Il y aura deux séries d'épreuves : 1° Une dissertation théologique, à propos de laquelle le candidat aura à répondre, devant trois professeurs, à des interrogations, à l'effet de prouver qu'il a des connaissances générales équivalentes à celles requises pour la licence en théologie : 2° Une thèse écrite en français ou en latin, qui sera imprimée et publiquement soutenue, dans les formes ordinaires, devant la Faculté.

Art. 11. — A la Faculté de droit, ne sont admis à postuler le doctorat universitaire que les étudiants de *nationalité étrangère* pourvus de la

licence d'Etat, ou de la licence de l'Université de Toulouse, ou de titres étrangers déclarés équivalents.

Les épreuves du doctorat de l'Université de Toulouse, mention *Droit*, consistent : 1° En un examen oral ; 2° Dans la soutenance d'une thèse.

L'examen porte sur les matières ci-après :

Sciences juridiques

1° Droit civil français (2 interrogations) ; 2° Au choix du candidat, les matières d'un des deux autres certificats d'études universitaires (sciences juridiques) [une interrogation].

Sciences politiques

1° Droit constitutionnel (une interrogation) ; 2° Droit administratif (une interrogation ; 3° Au choix du candidat, les matières d'un des deux autres certificats d'études universitaires (sciences politiques [une interrogation].

Sciences économiques

1° Economie politique et histoire des sciences économiques (deux interrogations) ; 2° Au choix du candidat, les matières d'un des deux autres certificats d'études universitaires (sciences économiques) [une interrogation].

Nul n'est admis s'il n'a obtenu une majorité de boules blanches.

La thèse en vue du doctorat de l'Université sera rédigée, imprimée et soutenue, suivant les règles établies pour le doctorat d'Etat.

Art. 12. — A la Faculté mixte de médecine et de pharmacie, le diplôme de docteur est délivré : 1° Dans l'ordre de la médecine, aux *étudiants étrangers* qui ont obtenu l'autorisation de faire leurs études avec dispense du grade de bachelier et qui ont subi les examens prévus par le décret du 31 juillet 1893 ; 2° Dans l'ordre de la pharmacie, aux candidats français et étrangers.

Les candidats français devront produire le diplôme de pharmacien de 1re classe.

Les candidats étrangers devront produire les certificats universitaires ci-après : 1° Le certificat de pharmacie chimique et de toxicologie ; 2° Le certificat d'études de pharmacie galénique et de matière médicale.

La Faculté se réserve le droit d'admettre des équivalences.

La durée de la scolarité est d'une année au moins, accomplie à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie ; les candidats prendront quatre inscriptions trimestrielles.

Les épreuves comprennent : 1° Des interrogations sur les diverses matières de l'enseignement pharmaceutique ; 2° La soutenance d'une thèse contenant des recherches personnelles.

Art. 13. — A la Faculté des sciences, le diplôme de docteur de l'Université de Toulouse pourra porter l'une des mentions suivantes : Analyse mathématique ; Mécanique ; Géométrie ; Astronomie ; Physique ; Chimie ; Minéralogie ; Zoologie ; Botanique ; Géologie.

Les candidats devront produire en vue de leur inscription : Soit deux certificats d'études supérieures obtenus devant une Faculté des sciences ; Soit des diplômes obtenus à l'étranger et acceptés par la Faculté comme équivalents à deux certificats ; Soit enfin des travaux publiés antérieurement et jugés suffisants par la Faculté.

La durée de la scolarité est d'un an ; les candidats prendront quatre inscriptions trimestrielles.

La Faculté pourra dispenser de la scolarité.

Les épreuves comprennent : 1° La soutenance d'une thèse contenant des recherches personnelles ; 2° Des interrogations sur des questions du même ordre de sciences que la thèse, et proposées à l'avance par la Faculté.

Art. 14. — A la Faculté des lettres, les candidats devront produire : Soit un diplôme de licencié délivré par une Faculté quelconque (lettres, droit, sciences) ; Soit un diplôme étranger reconnu équivalent par la Faculté ; Soit des titres scientifiques considérés comme suffisants par la Faculté.

La scolarité est d'une année. Toutefois, la Faculté se réserve de prononcer, le cas échéant, des abréviations et des dispenses de scolarité.

Les épreuves comprennent : 1° Une thèse qui sera examinée, imprimée et soutenue dans les formes ordinaires des thèses de doctorat. La thèse devra être écrite en français, en latin ou en une autre langue enseignée à la Faculté ; 2° Des interrogations accessoires sur des questions choisies par le candidat et agréées par la Faculté. Les sujets de ces questions devront être déposés en même temps que la thèse et imprimés à la suite de la thèse.

Art. 15. — Le présent règlement sera mis à exécution à partir de l'année scolaire 1901-1902.

Rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, sur les résultats du concours ouvert entre les élèves de troisième année des Facultés et Ecole de droit de l'Etat, par M. Glasson, doyen de la Faculté de droit de l'Université de Paris, président du jury.

Monsieur le Ministre,

Le sujet du concours ouvert entre les étudiants de troisième année des Facultés et Ecole de droit de l'Etat avait pour objet une « Etude sur les causes d'extinction de l'hypothèque légale de la femme mariée ». Ce sujet diffère de tous ceux qui ont été, jusqu'à ce jour, proposés à ce concours en ce qu'au lieu de porter sur une question de droit civil propre à la troisième année, il avait pour objet une matière comprise à la fois dans le programme de seconde année et dans celui de troisième année. En outre, il exigeait, de la part de ceux qui tentaient de l'aborder, des connaissances sérieuses, non seulement sur le droit civil, mais encore sur d'autres branches du droit, notamment sur le droit commercial et sur la procédure. Par cela même que ce sujet n'appartient pas exclusivement à une des années de la licence et qu'il se rattache à différentes matières, il n'est jamais l'objet d'une étude spéciale complète, ni dans les cours de l'école, ni dans les ouvrages des auteurs. Aussi les candidats devaient-ils donner des preuves de nombreuses qualités ; ils ne pouvaient aborder le concours avec quelque chance de succès qu'à la condition de connaître les matières du droit civil de troisième année, de se souvenir de celles de l'année précédente et de construire une théorie d'ensemble, en évitant le danger

de traiter des questions qui, malgré leurs rapports avec l'hypothèque légale de la femme mariée, se placent à côté du sujet sans y rentrer directement. Les candidats ne devaient pas s'occuper, notamment, de la théorie générale de l'extinction des hypothèques ; il fallait bien plutôt s'attacher à rechercher quelles sont, parmi les causes d'extinction, celles qui comportent des particularités dans leur application à l'hypothèque légale de la femme mariée, sans oublier les causes d'extinction qui sont propres à cette hypothèque.

Ces difficultés ont certainement effrayé un certain nombre de candidats ; aussi en est-il parmi eux qui, après s'être inscrits, ont déserté au moment décisif, sans essayer de prendre part à la lutte.

Vingt-trois candidats ont présenté des compositions. Le jury (1) a écarté sans difficulté les compositions dont les auteurs ne se sont occupés que des causes ordinaires d'extinction des hypothèques ou ont présenté une rapide esquisse de toute la théorie de l'hypothèque légale de la femme mariée. Il a retenu cinq compositions auxquelles il a décerné deux prix et trois mentions honorables.

Le premier prix est remporté par M. Tournyol du Clos, de la Faculté de droit de l'Université de Bordeaux. De tous les candidats, M. Tournyol du Clos est celui qui a le mieux compris et traité le sujet. Il s'y est rigoureusement cantonné, ne se permettant aucun hors-d'œuvre, écartant d'une manière judicieuse et en un mot tout ce qui parait s'y rattacher et n'en fait cependant pas partie intégrante. Le candidat commence par éliminer avec soin toutes les hypothèses où il n'y a qu'en apparence extinction de l'hypothèque légale, notamment le cas de restriction établie dans le contrat de mariage et où, à vrai dire, l'hypothèque ne naît pas. Puis il aborde les causes d'extinction communes à toutes les hypothèques, mais en ayant soin de s'en tenir aux particularités qu'elles peuvent présenter dans leur application à l'hypothèque légale de la femme, le plus souvent au moyen d'exemples judicieusement choisis. L'auteur étudie ensuite les causes d'extinction qui se produisent par voie principale, ce qui l'amène à parler des restrictions qui peuvent être obtenues pendant le mariage et de la renonciation proprement dite, qu'il a bien soin de distinguer de la subrogation. Il donne à ce sujet d'intéressantes explications sur l'article 9 de la loi du 23 mars 1855 et sur la loi du 13 février 1889. Ce qu'il dit de l'extinction par prescription au profit d'un tiers acquéreur mérite aussi d'être relevé. Il développe cette proposition que cette prescription est extinctive, quoique soumise aux conditions de la prescription acquisitive.

Le candidat possède le style juridique ; sa méthode a paru excellente ; ses doctrines sont celles d'un étudiant qui a mûrement réfléchi.

La composition de M. Aubry, de la Faculté de droit de l'Université de Toulouse, qui obtient le second prix, témoigne aussi de sérieuses qualités de la part de son auteur, mais à un degré un peu moins élevé. Le plan est original et la composition bien conduite dans son ensemble. L'auteur divise son travail en deux parties : la première est consacrée aux causes d'extinction qui se produisent pendant le mariage, la seconde à celles qui

(1) Le jury était composé de MM. Glasson, doyen de la Faculté de droit de l'Université de Paris, président ; Cotelle et Rau, conseillers à la Cour de cassation ; Boistel, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ; Gény, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Dijon.

se réalisent après la dissolution du mariage. Parmi les causes d'extinction qui naissent pendant le mariage, le candidat distingue soigneusement celles qui résultent de la volonté de la femme de celles qui en sont indépendantes. S'il entre à ce propos trop à fond dans la théorie générale de la subrogation, du moins a-t-il le mérite de donner des explications intéressantes et parfois même savantes sur la renonciation proprement dite. Il s'arrête trop longuement à la purge des hypothèques et ce qui concerne la faillite n'est pas suffisamment précisé. Mais l'auteur se relève dans sa conclusion, ou, en termes sobres, il indique les réformes qui lui paraissent nécessaires : tout en reconnaissant que l'hypothèque légale est une faveur légitime accordée à la femme et une juste conséquence de son état de dépendance et d'infériorité dans le mariage, il voudrait cependant que cette hypothèque fût, suivant le droit commun, soumise à la règle de la spécialité et à celle de la publicité.

Cette composition a été placée au second rang parce qu'elle ne serre pas le sujet aussi fortement que la précédente, qu'elle est moins complète et est entachée de quelques erreurs provenant le plus souvent de ce que l'auteur parait ignorer les dispositions de l'article 717 du Code de procédure.

Les trois compositions auxquelles sont accordées des mentions honorables sont sensiblement inférieures aux deux premières, bien que leurs auteurs y donnent des preuves sérieuses d'études consciencieuses

M. Bezonat, de la Faculté de droit de l'Université de Grenoble, obtient la première mention avec une composition presque complète, et qui serait tout à fait satisfaisante si elle ne manquait pas assez souvent d'ampleur et si elle ne renfermait pas des hors-d'œuvre. L'auteur établit son plan au moyen d'une distinction entre les causes d'extinction communes à toutes les hypothèques et celles qui sont propres à l'hypothèque légale de la femme mariée. L'aperçu historique par lequel il débute n'est pas sans valeur, mais n'a pas toujours un rapport bien direct avec le sujet proposé. Les meilleures parties de la composition sont celles que l'auteur consacre aux rapports de l'hypothèque légale de la femme mariée avec les différents régimes matrimoniaux : on y relève des applications à la clause d'emploi, à celle de remploi, au retrait d'indivision qu'on chercherait en vain dans les autres compositions. L'auteur connait bien l'article 772 du Code de procédure et n'a même pas oublié l'extinction qui peut se produire en cas d'expropriation pour cause d'utilité publique. Cette composition est ainsi plus remarquable par certains détails que par l'exposé des théories générales.

Le travail de M. Leloutre, de la Faculté de droit de l'Université de Caen, auquel le jury accorde la seconde mention, est divisé, comme le second, en deux parties : causes d'extinction communes à toutes les hypothèques, causes propres à l'hypothèque légale de la femme. On y relève les mêmes qualités que dans la composition de M. Aubry, mais on y constate aussi les mêmes défauts à un degré plus accentué : l'entrée en matière manque de fermeté ; la méthode n'est pas toujours suffisamment rigoureuse ; l'auteur se permet trop souvent des excursions dangereuses. Mais, par les citations qu'il fait, par les exemples qu'il choisit, il prouve qu'il a fait des études personnelles très approfondies.

Il a aussi été possible d'accorder une troisième mention à la composition de M. Gontier, de la Faculté de droit de l'Université d'Aix-Marseille,

bien qu'elle soit trop brève sur le sujet et trop développée sur les questions voisines Mais ce travail se caractérise par un certain esprit critique qui fait trop souvent défaut parmi les autres concurrents.

Si l'on compare les compositions de cette année avec celles des précédents concours et si l'on rapproche les appréciations de ce rapport de celles qui ont été faites antérieurement, on peut être porté à croire, au premier abord, qu'en 1901 le concours général ouvert entre les étudiants en droit de troisième année a donné des résultats inférieurs à ceux des concours qui l'ont précédé. Ce serait cependant là une erreur et l'infériorité de cette année est bien plus apparente que réelle.

Elle tient uniquement à ce que le sujet était particulièrement difficile, devait être entièrement construit par les candidats et exigeait de leur part des rapprochements entre le cours de droit civil de troisième année, celui de seconde année et même d'autres enseignements. Le concours de cette année prouve au contraire que, parmi nos étudiants, il en est qui s'attachent à ne pas perdre de vue ce qui leur a été enseigné dans leurs deux premières années d'études. Ils arrivent ainsi, par un travail incessant et bien coordonné, à embrasser l'ensemble du droit civil et à en saisir la remarquable unité.

Veuillez agréer, je vous prie, Monsieur le Ministre, l'expression de mes respectueux hommages.

Le doyen de la Faculté de droit de l'Université de Paris,
président du jury,
GLASSON.

Circulaire concernant l'application de l'article 29 du réglement d'administration publique du 16 août 1901 relatif au registre du personnel dans les établissements d'enseignement privé. (21 octobre).

Monsieur le Recteur,

Aux termes de l'article 29 du règlement d'administration publique du 16 août dernier, rendu en exécution de la loi du 1er juillet 1901 relative au contrat d'association, « dans tout établissement d'enseignement privé, de quelque ordre qu'il soit, relevant ou non d'une association ou d'une congrégation, il doit être ouvert un registre spécial, destiné à recevoir les noms, prénoms, nationalité, date et lieu de naissance des maitres et employés, l'indication des emplois qu'ils occupaient précédemment et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la nature et la date des diplômes dont ils sont pourvus ».

« Le registre est représenté, sans déplacement, aux autorités administratives, académiques ou judiciaires, sur toute réquisition de leur part ».

Ainsi que l'expose le rapport au Président de la République qui précède le décret, ces dispositions ont pour objet d'assurer l'exécution de l'article 14 de la loi, en vertu duquel « nul n'est admis à diriger, soit directement, soit par personne interposée, un établissement d'enseignement, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée ».

D'après l'article 31 du même règlement, le registre prévu par l'article 26 doit être « coté par première et par dernière, et paraphé sur chaque feuille par l'Inspecteur d'académie ou par son délégué. Les inscriptions sont faites de suite et sans aucun blanc ».

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de donner des instructions pour que le registre dont il s'agit soit établi, dans les formes prévues, dans tous les établissements d'enseignement privé, supérieur, secondaire et primaire de votre ressort, et de veiller à ce que, dans la suite, il soit tenu régulièrement.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Arrêté relatif aux listes de présentations prévues par les articles 6 et 7 du décret du 12 février 1881 pour le classement des professeurs de Facultés. (24 octobre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu les articles 6 et 7 du décret du 12 février 1881 ainsi conçus : « Chaque année, au mois de décembre, chacune des commissions du Comité consultatif de l'enseignement supérieur établit, pour l'ordre d'enseignement dont elle s'occupe, une liste de présentations pour promotions au choix... » « Le Ministre statue, au mois de janvier, sur les propositions qui lui sont faites pour l'avancement au choix », Arrête :

Les listes de présentations prévues aux articles susvisés doivent contenir un nombre de noms double du nombre des promotions à faire au choix.

Arrêté modifiant le titre d'un certificat délivré par la Faculté des sciences de l'Université de Grenoble (26 octobre)

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu le décret du 22 janvier 1896 sur la licence ès sciences; Vu le décret du 8 avril 1898, modifiant les articles 3, 7 et 9 du décret du 22 janvier 1896 sur la licence ès sciences; Vu l'arrêté du 1er juillet 1896 et les arrêtés ultérieurs qui déterminent la liste des matières pouvant donner lieu à la délivrance des certificats d'études supérieures correspondant aux enseignements des Facultés des sciences des diverses Universités ; Vu les propositions de la Faculté des sciences de l'Université de Grenoble ; Après avis de la commission des sciences du Comité consultatif de l'enseignement public, Arrête :

Art. 1er. — Le certificat de minéralogie délivré par la Faculté des sciences de l'Université de Grenoble prend le titre de certificat de géologie et de minéralogie appliquées.

Art. 2. — Le certificat de géologie délivré par la même Faculté prend le titre de certificat de géologie et de paléontologie.

Arrêté modifiant le titre d'un certificat délivré par la Faculté des sciences de l'Université de Bordeaux (5 novembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu le décret du 22 janvier 1896 sur la licence ès sciences ; Vu le décret du 8 août 1898, modifiant les articles 3, 7 et 9 du décret du 22 janvier 1896 sur la licence ès sciences ; Vu l'arrêté du 1er juillet 1896 et les arrêtés ultérieurs qui déterminent la liste des matières pouvant donner lieu à la délivrance des certificats d'études supérieures correspondant aux enseignements des Facultés des sciences des diverses Universités ; Vu les propositions de la Faculté des sciences de l'Université de Bordeaux ; Après avis de la commission des sciences du comité consultatif de l'enseignement public, Arrête :

Le certificat de mathématiques préparatoires aux enseignements de mathématiques et de physique (calcul différentiel et intégral – mécanique — cosmographie), délivré par la Faculté des sciences de l'Université de Bordeaux, prend le titre de certificat d'éléments d'analyse et de géométrie infinitésimale.

Discours prononcé par M. Adrien Dupuy, inspecteur général de l'Instruction publique, le 27 octobre 1901, à l'inauguration de la plaque commémorative dédiée par la Société historique d'Auteuil-Passy à son ancien président, M. Manuel inspecteur général honoraire de l'instruction publique.

Madame (1),
Messieurs les Membres de la Société historique,
Mesdames, Messieurs,

Ce n'est pas sans intention que le Ministre de l'Instruction publique a délégué un universitaire pour le représenter à cette cérémonie. Il a voulu par ce choix attester que l'Université considère comme un droit et plus encore un devoir de faire entendre sa voix partout où l'on célèbre une mémoire qui lui est et lui restera chère. Aussi ma première parole sera-t-elle, Messieurs de la Société historique, pour vous remercier, au nom de l'Université et de son chef, du tribut de regrets et de haute estime que vous offrez aujourd'hui à votre ancien président. Nous éprouvons une légitime satisfaction à le voir honoré de votre suffrage et placé à son rang parmi les illustrations dont vous vous efforcez de faire revivre ou de prolonger le souvenir.

Depuis neuf ans que vous poursuivez vos recherches, combien de noms n'avez-vous pas remis en lumière et comme en circulation ! Grâce à vos travaux, on ne fait plus un pas sur le territoire qui constitue votre domaine sans être arrêté par quelque précieux vestige du passé. Vous avez inscrit sur votre Livre d'or la peinture avec Gérard, la sculpture avec Carpeaux, la musique avec Rameau, Piccini, Spontini, Rossini et Gounod, les œuvres de bienfaisance avec les Delessert, l'histoire avec

(1) Mme Manuel assistait à la cérémonie.

Commines et Henri Martin, l'économie politique avec Turgot et J.-B. Say, la linguistique avec Raynouard et Fauriel. Il ne tient qu'à vous d'y inscrire l'éloquence sacrée, puisque Bossuet et Bourdaloue ont prêché plus d'une fois dans l'humble chapelle où vinrent tour à tour prier et pleurer deux reines détrônées, Henriette de France et Marie de Modène. Vous pouvez au nom de Franklin joindre celui de Bailly et entourer du même respect ces deux serviteurs de la science et de la liberté. La philosophie vous appartient aussi avec cette vaillante Société d'Auteuil qui maintint les droits de la pensée en face d'un pouvoir défiant et jaloux. Enfin, et c'est votre plus belle richesse, vous avez la poésie. Si Auteuil reste fidèle au souvenir classique de Boileau et de Molière. Passy s'honore d'avoir abrité la vieillesse de Lamartine et de Hugo. C'est, je ne dirai pas à côté de ces grands poètes, mais à leur suite, pas trop loin d'eux et comme dans leur ombre protectrice que vous assignez sa place à Manuel. L'honneur est mérité et vous n'avez pas à craindre d'avoir trop accordé à l'affection et à la reconnaissance le jour où, sur la proposition de votre dévoué secrétaire général, vous avez voté l'érection du modeste mais durable monument que nous inaugurons aujourd'hui.

Poète d'inspiration, poète de race, Manuel n'était pas seulement un beau talent : c'était une conscience. Envisageons-le d'abord sous cet aspect. L'étude de sa nature morale nous fera mieux comprendre sa carrière et son œuvre.

Il nous a dit lui-même comment il s'était formé :

« Trois peuples m'ont donné ce qu'il me faut pour vivre,
« Les Romains et les Grecs et mon vieux peuple hébreu,
« Rome m'apprit le droit dont son code est le livre,
« Athènes la beauté, Jérusalem son Dieu. »

Certes, je ne contesterai pas qu'il ait subi cette triple influence ni qu'il en ait profité. Mais j'aime encore mieux me le représenter comme un de ces stoïciens attendris dont Marc-Aurèle reste, à travers les âges, le chef et le modèle et dont l'âme élargie s'aide du sentiment autant que de la volonté pour répondre sans hésitation, sans arrière-pensée, à tous les appels du devoir.

Son extérieur disait mal ce qu'il était. A le voir frêle de corps et presque débile, volontiers replié sur lui-même dans une attitude mélancolique, réservé dans son abord jusqu'à la froideur, on était excusable de ne pas deviner de suite son énergie persévérante, sa chaleur de cœur, son besoin de dévouement. Mais il suffisait d'un peu d'attention pour lire la bonté avec l'intelligence sur ce visage aux traits fins, au regard limpide, à l'expression séduisante sitôt qu'il s'éclairait d'un sourire. Un moment de conversation vous révélait l homme de conviction, l'homme d'action, plus épris encore du bien que du beau et qui, dans une méditation chaque jour plus approfondie de la vie et de la mort, avait su se garder du doute et de la désespérance. On peut lui appliquer, presque mot pour mot, le jugement qu'il a porté sur son maître préféré, le philosophe Franck. Il était, lui aussi, « de la famille des optimistes sincères. Nature « sereine et douce, aimante et consolante, il se refusait à admettre que « le mal fût la loi de l'univers. Frappé de l'enchainement des choses, « plus sensible à l'ordre qu'au désordre, sagement résigné à ne pas tout « savoir, à ne pas tout expliquer, il croyait fermement à Dieu, à la spiri-

« tualité et à la permanence de l'âme, à la liberté, au progrès continu « par la justice et par la vertu ». Avec ces principes, trois sentiments ont dominé sa vie. Enfant, homme, vieillard, il a eu le culte du foyer et il a toujours considéré le respect et l'amour de la famille comme la première et la plus importante des lois sociales. — Serviteur dévoué et clairvoyant de la démocratie, il a eu constamment présentes à l'esprit, avec le désir d'en trouver le remède, les misères, les inégalités pour ne pas dire les injustices, la démoralisation dont nous souffrons. Il en a démêlé les vraies causes : en haut, l'égoïsme ; en bas, l'ignorance, et, contre ce double vice public, il a combattu le bon combat. — Enfin il a passionnément aimé son pays. Son âme de citoyen et de patriote voulait une France indépendante, libre, unie, armée de toutes les forces matérielles et morales qui peuvent la maintenir à son rang dans le monde. Aussi détestait-il nos discordes, nos luttes de partis et de classes, comme le pire obstacle à l'accomplissement des destinées glorieuses qu'il rêvait pour la patrie et auxquelles il n'a jamais cessé d'avoir foi.

Ce qu'il fut comme universitaire, nous n'avons pas maintenant de peine à le comprendre. Professeur, il admirait les anciens mais sans superstition. Il voulait, il savait être de son temps. Moins préoccupé de former de beaux esprits que des hommes, il éveillait dans ses élèves la conscience de leurs devoirs prochains et les préparait à les bien remplir. Il a pu s'écrier, sans être taxé d'orgueil :

« . . . . Est-il un sentiment
« De ceux dont notre siècle a vu l'enfantement,
« Est-il un cri d'amour, de gloire ou de colère,
« Est-il un saint élan de vertu populaire,
« Un péril, un effort, un espoir, un regret,
« Pour la cause du juste est-il un intérêt,
« Un éloge à l'honneur, à l'infamie un blâme
« Où nous n'ayons pris part de la voix et de l'âme ? »

Son activité ne se limitait pas à sa chaire. Dans son quartier natal du Marais, il se multipliait en lectures, en conférences, en leçons de choses, il fondait un patronage d'adultes, si bien qu'on peut le compter parmi les initiateurs de ces belles œuvres complémentaires de l'école auxquelles il n'a pas fallu, depuis ces premiers essais, moins de trente ans pour s'établir et s'épanouir.

Inspecteur général, il eut le discernement, la justice tempérée par la bienveillance et, ce qui ne vaut pas moins, l'art d'encourager le talent et d'éveiller les bonnes volontés.

Au Conseil supérieur, il se fit remarquer par ses tendances libérales, par ses vues à la fois larges et sages sur l'éducation publique. Il s'associa résolument aux réformes successives de Jules Simon et de Jules Ferry ; il contribua à organiser l'enseignement moderne et l'enseignement des jeunes filles ; il prit en main les intérêts du personnel à tous les degrés, mais peut être avec une préférence secrète pour ceux dont le labeur est le plus modeste, mais non le moins utile.

L'œuvre du poète est intimement unie à celle de l'éducateur qu'elle complète et qu'elle couronne. Si, dans sa modestie, Manuel s'est défendu d'aborder les grands sujets, encore qu'il fût capable de s'élever jusqu'à eux, et qu'il ait trouvé plus d'une fois, notamment pour glorifier Hugo et Pasteur, de hautes et éloquentes paroles, il a su être original et donner

sa note toujours personnelle, sans concession aux modes passagères de le littérature, sans parti pris d'école. Il le dit, et on peut l'en croire : « Rien « n'a compté pour lui au prix de la sincérité du sentiment ». Il n'a chanté que ce qui l'a ému, ce qui l'a touché d'amour ou de pitié. J'ai déjà signalé les sources principales de son inspiration. Il a d'abord cherché la poésie au foyer et il en a dit avec une tendresse pénétrante et communicative les simples plaisirs, les modestes joies et surtout les tristesses profondes qui y sont la rançon nécessaire de la joie et du plaisir. Puis, élargissant son domaine, sa muse pudique s'est aventurée « sur les « places, dans les rues, dans les ateliers, dans les taudis, dans les hôpi- « taux ». Elle est entrée en contact avec l'indigence, le vice, l'ignorance, les consciences en sommeil et, de ce pèlerinage de compassion et de consolation, elle est revenue éplorée, mais non découragée, souriant à travers ses larmes à un avenir meilleur. Il ne s'est pas contenté d'être le poète des malheureux et des humbles.

Il s'est fait l'interprète des deuils et des espérances invincibles de la Patrie. Que de cœurs ont battu à l'unisson du sien en entendant : *Pour les Blessés, les Pigeons de la République, le Curé de Plouizy. Dernier Délai, le Codicille de Maître Moser*. Ces nobles poèmes ont été interdits par les maîtres de l'Alsace-Lorraine. Rien n'en dit mieux la valeur et la portée : ce sont de vibrantes leçons de patriotisme.

Je ne m'attarderai pas à louer en Manuel des qualités que personne ne lui conteste : le bonheur de l'invention, l'ordonnance harmonieuse de la composition, la pureté d'un style sobre et ferme. J'aime mieux constater que, de tous les sujets qu'il a traités, il a su, bien que tous ne s'y prêtassent pas également, dégager une morale toujours pure et qu'il ne lui est pas échappé, en parlant des choses même les moins nobles, un seul de ces mots qui ne peuvent être entendus de la femme ou de l'enfant. Nul n'a poussé plus loin le respect de soi et des autres. Il y a gagné de devenir le vrai poète de l'Ecole.

Que dire maintenant de l'homme sinon qu'il a mis d'accord ses principes et sa conduite et qu'il a prêché d'exemple autant que par la parole ou par le livre. Son amour de la famille a été récompensé par quarante ans d'un bonheur intime, d'un bonheur à deux, sur lequel je n'ose insister par respect pour une douleur qui ne veut pas être consolée. Et cependant, comment ne pas nommer ici celle qui, après avoir fait l'orgueil de sa jeunesse et la joie tranquille de son âge mûr, l'a défendu par des soins maternels contre les atteintes de la vieillesse et a empêché jusqu'au bout les maux du corps d'empiéter sur la vigueur de son esprit. Qu'elle en soit remerciée au nom des amis de celui qu'elle pleure et qu'elle soit de moitié dans ses honneurs comme elle a été de moitié dans sa vie.

Avec les douceurs du foyer, Manuel a connu celles de l'amitié et il en était bien digne lui qui

« Sur trois chagrins en eut deux pour les autres ».

Il sut se concilier de hautes et puissantes affections. Mais dans l'éclat montant de ses succès il n'oublia pas les compagnons de ses débuts, il ne se reprit pas après s'être donné. — Il fut pour la jeunesse un bon conseiller : combien à leur entrée dans le monde lui ont dû d'être mis et

maintenus dans la bonne voie ! — Il ne lui suffit pas de louer et de recommander la bienfaisance : il fut bienfaisant. Nombreuses sont les œuvres auxquelles il a prodigué, sans compter, son temps, son argent, ses sympathies actives. — Il eut ses déceptions et ses peines qu'il supporta en homme. Même quand il vit lui échapper cet honneur auquel il avait le droit de prétendre comme à une récompense méritée, son regret ne prit pas la forme de l'envie et de la rancune. Son ardeur au travail n'en fut pas ralentie et on ne le vit pas s'arrêter un instant dans l'accomplissement des multiples devoirs auxquels il se donnait sans que l'un nuisît à l'autre.

Il s'est endormi, il y a cinq mois, dans la paix de la conscience et du cœur ; riche de jours et surtout d'œuvres. On lui a fait de belles funérailles et voici qu'on grave son nom aux murs de la cité. C'est une promesse de durée. Ses amis en acceptent l'augure et ils ont plaisir à se persuader que le poète Manuel ne sera pas effacé du souvenir des hommes et que, de génération en génération, ses vers chanteront dans de jeunes mémoires et formeront de jeunes consciences aux sentiments généreux et aux viriles résolutions.

Arrêté transformant le diplôme d'études électrotechniques de l'Université de Nancy en *diplôme d'ingénieur-électricien* (19 novembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 10 juillet 1896 ; Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités ; Vu l'arrêté du 30 juillet 1900, qui approuve la délibération du Conseil de l'Université de Nancy, créant à la Faculté des sciences un diplôme d'études électrotechniques de cette Université ; Sur le rapport du Recteur de l'Académie de Nancy, président du Conseil de l'Université ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Arrête :

Le diplôme d'études électrotechniques de l'Université de Nancy prend le titre de *Diplôme d'ingénieur-électricien.*

Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes (18 novembre)

Monsieur le Recteur,

Au moment où se rouvre l'année scolaire, je tiens à appeler votre attention sur une réforme à laquelle j'attache une grande importance.

L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance *pratique* des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe. S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle, elle comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie. Elle consiste surtout en exercices oraux, conversations, récits, lectures, explications d'auteurs et de textes usuels, ces exercices étant les plus propres à mettre à la disposition de l'élève un vocabulaire étendu, à l'habituer à la prononciation et à la construction rapide des phrases.

Dans les lignes générales que je viens de tracer, la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant, trouveront toujours amplement matière à s'exercer.

Il fera naturellement sa place à l'étude des écrivains étrangers, indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité de l'élève en l'initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples. Mais il se gardera d'empiéter sur les programmes de l'enseignement supérieur et de transformer en leçons de littérature des cours qui doivent avoir avant tout une fin pratique.

En vue de réaliser ces réformes, j'ai saisi le Conseil supérieur d'un ensemble de propositions sur l'enseignement des langues vivantes. Le Conseil supérieur, après en avoir délibéré, a émis l'avis qu'il y avait lieu « dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, de déterminer « avec plus de précision, en vue de l'acquisition effective de la langue « usuelle, les programmes et les méthodes d'enseignement ».

A la suite de ce vote, une Commission a été chargée du soin de préparer une révision des programmes et de rédiger des instructions destinées à compléter celles qui avaient été adressées aux professeurs de langues vivantes en 1890.

Vous trouverez ci-joint un exemplaire de ces instructions qui ont reçu l'approbation de la section permanente du Conseil supérieur.

J'appelle particulièrement votre attention, Monsieur le Recteur, sur ce qui est dit, dans ce document, de l'enseignement de la grammaire : les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent seules être mises en usage dans les classes.

Le Conseil a voté une disposition de ce genre en ce qui concerne les études gréco-latines. Elle s'applique, à plus forte raison, aux classes de langues vivantes.

Pour compléter ces mesures, il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale, c'est-à-dire une conversation.

Dans quelques établissements que vous choisirez à titre d'expérience, les élèves, pour cet enseignement, seront groupés en quatre ou cinq cours, non d'après leur âge et leur classe, mais selon leur force. Cette organisation s'imposera d'elle-même dans les collèges et les lycées de

moindre importance, le système généralement suivi jusqu'ici ayant pour effet de multiplier les cours hors de toute proportion avec le nombre d'élèves.

Enfin, les programmes devront être appropriés aux besoins des différentes régions de la France et donner, suivant le cas, à l'italien et à l'espagnol une importance égale à celle qui est attribuée à l'allemand et à l'anglais

Je compte, Monsieur le Recteur, que tous les professeurs auront à cœur d'orienter leur enseignement dans le sens indiqué. Leur entente est indispensable au succès d'une réforme qui doit se réaliser dans le plus bref délai possible.

Je vous prie de remettre à chacun des professeurs de langues vivantes un exemplaire de cette circulaire et des instructions que j'ai l'honneur de vous communiquer.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

ANNEXE A LA CIRCULAIRE DU 15 NOVEMBRE 1901

Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges

(Adoptées par la section permanente dans sa séance du 31 mai 1901)

1. Si l'étude des langues anciennes a pour objet essentiel une certaine culture de l'esprit, les langues vivantes sont enseignées surtout en vue de l'usage.

Le but que devra se proposer l'enseignement d'une langue vivante, au cours des études secondaires, sera donc de donner à l'élève la possession réelle et effective de cette langue.

2. La langue à enseigner sera la langue courante.

On entendra par là non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais d'une manière générale celle qui sert à traduire par la parole toutes les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale.

3. Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus sûrement et le plus rapidement à la possession de cette langue sera la méthode orale.

Cette méthode n'est exclusive ni de la lecture des textes, ni des devoirs écrits. Mais elle n'est pas suspendue par ces exercices : elle s'y applique au contraire, elle en prend occasion et y trouve une matière. Par sa continuité même elle réalise pour l'élève, dans la classe, quelques-uns des avantages d'un séjour en pays étranger.

Il va de soi, d'ailleurs, que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.

4. La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.

Pour éviter qu'au début la figuration écrite des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit. Il faut tout d'abord accoutumer l'oreille de l'élève à saisir exactement les sons de la langue étrangère et sa bouche à les reproduire correctement.

Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet.

On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc.

5. A ces premiers exercices se rattacheront les premières lectures et les premiers devoirs écrits. Le professeur jugera lui-même à quel moment il pourra faire intervenir ces devoirs, à quel moment il pourra mettre un livre entre les mains de ses élèves : il attendra en tout cas qu'ils aient déjà pris de bonnes habitudes de prononciation.

Pour confirmer ces habitudes, le professeur veillera à ce que les textes soient toujours bien lus. Il exigera notamment de l'élève l'accentuation exacte du mot et de la phrase.

6. Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront, en même temps, par l'exemple, les premières notions grammaticales.

L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'introduire, restera éminemment simple et pratique.

7. Le vocabulaire, partant des mots les plus concrets, s'étendra peu à peu aux expressions courantes des arts, des sciences, de la littérature, sans jamais verser dans les terminologies spéciales.

Mais pour mettre réellement l'élève en possession d'une langue, il ne suffit pas de lui en faire étudier le vocabulaire et la grammaire, il faut encore, à chaque degré de l'étude, l'exercer à se servir des notions acquises pour exprimer sa pensée.

8. Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes : le professeur s'appliquera à varier les sujets de ces exercices, à les approprier constamment à l'âge de l'élève, à son degré de maturité, à l'ensemble de ses études.

La méthode doit suivre pas à pas l'esprit de l'élève dans son développement.

Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement.

A cet effet on se servira utilement de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc.

9. La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et, à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures étendues de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livre ouvert. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout l'enseignement.

10. Dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans les cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes.

Décret autorisant l'École d'Alger à délivrer un certificat de sciences appliquées (28 novembre).

Le Président de la République française, Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 2) décembre 1879 ; Vu le décret du 5 juin 1880 ; Vu le décret du 22 août 1854 ; Vu la loi du 27 février 1880 ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Décrète :

Art. 1er. — L'École des sciences d'Alger est autorisée à délivrer, dans les conditions prévues par l'article 5 du décret du 22 août 1854, un certificat de capacité pour les sciences appliquées, mention *Industries agricoles de l'Algérie.*

Arrêté concernant les aspirantes au diplôme de sage-femme de 2e classe boursières du département des Hautes-Alpes (21 novembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu l'arrêté du 22 juillet 1878 ; Vu le décret du 31 juillet 1893 ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Arrête :

L'École de plein exercice de médecine et de pharmacie de Marseille est autorisée à délivrer le certificat d'aptitude au diplôme de sage-femme de 2e classe, pour le département des Hautes-Alpes, aux aspirantes à ce diplôme, boursières du département des Hautes-Alpes à la Maternité de Marseille.

Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Compte rendu de la session ordinaire de décembre 1901.

SÉANCE DU 3 DÉCEMBRE.

Présidence de M. le Ministre.

En ouvrant la séance, M. le Ministre rappelle que le Conseil a été cruellement éprouvé depuis sa dernière session ; il a perdu deux de ses membres, M. Sabatier, doyen de la Faculté de théologie protestante de Paris, représentant des Facultés de théologie et M. Bleicher, directeur de l'École supérieure de pharmacie de Nancy, délégué des Ecoles supérieures de pharmacie.

M. Sabatier, que ses travaux et son enseignement ont fait connaître dans le monde entier, a été un des philosophes les plus éminents de notre époque, un maitre à la parole écoutée, à la conscience éclairée et forte. M. Bleicher fut un de nos savants les plus distingués. Il est mort victime de son devoir et c'est le plus bel éloge qu'on en puisse faire. Il laisse un très haut exemple de vertu civique. Au nom du Conseil supérieur, M. le Ministre adresse un salut respectueux et douloureux à la mémoire de MM. Sabatier et Bleicher.

MM. Sabatier et Bleicher ont été remplacés au Conseil par MM. Ménégoz et Guignard. M. le Ministre leur souhaite la plus cordiale bienvenue.

Après lecture du bordereau des affaires soumises au Conseil et nomination des diverses commissions, il est rendu compte de la suite donnée à un certain nombre de propositions déposées par les membres du Conseil.

Mme Dejean de la Batie et M. Mangin ont demandé que, pour rendre possible aux jeunes filles, désirant y entrer, l'accès des carrières où la connaissance du grec et du latin est indispensable, l'Administration créât, à titre facultatif et dans quelques établissements, des cours de langue grecque et rétablit ceux de la langue latine qui existaient autrefois.

La section permanente :

Considérant que les réformes projetées dans l'enseignement secondaire pourraient avoir pour conséquence d'ouvrir l'accès de certaines carrières dans des conditions différentes de celles qui ont été exigées jusqu'ici,

A émis l'avis qu'il y avait lieu de retenir le vœu pour en faire l'objet d'un examen ultérieur.

M. le Ministre a adopté cet avis.

MM. Clairin et Mangin ont émis le vœu qu'un règlement fixât la situation des membres de l'enseignement secondaire mis, pour un service spécial, à la disposition de l'enseignement primaire, et que ces fonctionnaires, restant inscrits dans le cadre de l'enseignement secondaire, pussent obtenir un avancement régulier.

La section permanente :

Considérant que la proposition a trait à une question d'ordre administratif et excède, comme telle, la compétence du Conseil supérieur;

A été d'avis qu'il y avait lieu de la renvoyer au Ministre, en exécution de l'article 7 du décret du 11 mars 1898;

Appelée par M. le Ministre à se prononcer sur le fond, par application de l'article 4, § 7 de la loi du 27 février 1880.

La section :

Considérant que les cas visés par les auteurs de la proposition sont tout à fait exceptionnels, qu'un seul cas de ce genre paraît s'être produit depuis plus de dix ans et que la situation du fonctionnaire en question a pu être réglée sans qu'on puisse voir aisément en quoi elle eût pu l'être autrement en vertu d'un décret spécial;

A été d'avis qu'il n'y avait pas lieu de légiférer en vue d'éventualités absolument exceptionnelles, qui peuvent même ne pas se renouveler et auxquelles il n'est pas démontré qu'il soit impossible de pourvoir équitablement par l'application du règlement en vigueur.

M. le Ministre a adopté cet avis.

MM. Barthélemy, Arrousez, Bernès, Belot, Lhomme et Sigwalt ont demandé que les pouvoirs publics prissent un décret assurant aux professeurs de l'enseignement secondaire le bénéfice de l'article 31 du décret du 28 août 1891 et de l'article 34 du décret du 28 décembre 1885.

La section permanente :

Considérant que la proposition a trait à une question d'ordre administratif et excède, comme telle, la compétence du Conseil supérieur, a été d'avis qu'il y avait lieu de la renvoyer au Ministre, en exécution de l'article 7 du décret du 11 mars 1898.

Appelée, par application de l'article 4, § 7 de la loi du 27 février 1880,

à se prononcer sur le fond, en ce qui concerne l'extension aux professeurs du bénéfice de l'article 31 du décret du 28 août 1891 ;

Considérant qu'il y a tout avantage à ce que la règle édictée à cet égard par la circulaire ministérielle du 31 décembre 1891, et confirmée par des circulaires postérieures, soit sanctionnée par un décret;

A émis un avis favorable à l'adoption de la proposition, en tant qu'elle vise l'application aux professeurs de l'article 31 du décret du 28 août 1891.

Un projet de décret a été préparé en ce sens.

MM. Barthélemy et Arrousez ont déposé une proposition tendant à ce que la circulaire du 23 février 1901 soit rapportée et à ce que le droit exclusif de donner ou autoriser les leçons particulières soit reconnu au professeur.

La section permanente :

Se référant à un avis déjà émis par elle, en juillet 1899, au sujet d'une proposition sur le même objet;

Considérant que la question, envisagée au point de vue des droits des parents et de la responsabilité des professeurs, auquel se sont placés les auteurs de la proposition, est d'ordre administratif, et excède, comme telle, la compétence du Conseil supérieur ;

A été d'avis qu'il y avait lieu de renvoyer la proposition au Ministre, par application de l'article 7 du décret du 11 mars 1898.

MM. Barthélemy et Arrousez ont émis un vœu tendant à l'application pure et simple des décrets sur l'avancement, notamment de celui du 27 juin 1892, aux professeurs délégués (non répétiteurs) dans les chaires d'ordre inférieur à celui impliqué par leurs grades ou titres, sans qu'il soit tenu compte de la déduction de deux années de services spécifiée dans la circulaire du 15 mai 1901, attendu que cette restriction tend à établir une assimilation injustifiable entre les fonctions du professeur et celles purement auxiliaires du répétiteur » ;

La section permanente :

Considérant que cette proposition a trait à une question d'ordre administratif et excède, comme telle, la compétence du Conseil supérieur;

A été d'avis de la renvoyer au Ministre, en exécution de l'article 7 du décret du 11 mars 1898 ;

Appelée à se prononcer sur le fond, par application de l'article 4, § 7 de la loi du 27 février 1880,

La section :

Considérant que la restriction contre laquelle s'élèvent les auteurs du vœu ne tend nullement à établir, au point de vue de la nature des fonctions, une assimilation entre les répétiteurs de lycée et les professeurs de collège, mais qu'au point de vue du traitement et des conditions de l'avancement, l'assimilation entre les répétiteurs de lycée et les professeurs de collège de même ordre est établie, en fait, par le décret du 29 août 1891 ; que cette assimilation a été consacrée depuis par de nombreux votes du Parlement allouant les crédits nécessaires pour réaliser cette assimilation et, notamment en 1897, un crédit spécial pour créer une classe nouvelle dans l'ordre des répétiteurs, le jour même où cette classe nouvelle était créée pour les professeurs ;

Que la restriction susvisée n'a d'autre but que d'assurer, selon l'esprit du décret précité et les intentions du Parlement, des conditions générales

d'avancement équivalentes entre les répétiteurs de lycée et les professeurs de collège ;

Que le vœu déposé va manifestement à l'encontre de ces dispositions,

Qu'en effet, à supposer deux fonctionnaires licenciés, nommés le même jour, l'un répétiteur du 1er ordre, l'autre auquel certaines raisons de santé ou de famille ne permettent pas d'exercer les fonctions de répétiteur, professeur délégué dans le second ordre, l'ancienneté du professeur délégué devrait, dans l'hypothèse du vœu, compter dans la dernière classe, dès le premier jour de sa délégation, tandis que l'ancienneté du répétiteur, dans la classe correspondante, ne devrait compter, *au plus tôt*, que deux ans après sa nomination ;

Qu'ainsi, à une première faveur justifiable par diverses raisons, on en ajouterait une seconde injustifiable au point de vue des règlements en vigueur,

A émis l'avis qu'il n'y avait pas lieu d'accueillir la proposition.

M. le Ministre a adopté cet avis.

MM. Clairin et Mangin ont déposé une proposition relative aux mesures préventives à prendre contre le développement de la turberculose dans le personnel de l'enseignement public.

La section permanente :

Considérant que le vœu est de la compétence du Conseil supérieur et qu'il y a lieu dès lors de le retenir :

Considérant qu'il importe de prendre des mesures pour éviter la contagion de la tuberculose dans les établissements d'enseignement ;

Considérant que ces mesures ne peuvent être limitées au personnel, mais qu'elles doivent être étendues aux élèves et même aux établissements en vue d'en assurer la complète salubrité ;

Considérant que toutes les questions qui se rattachent à la maladie de la tuberculose doivent faire l'objet d'une étude approfondie ;

Est d'avis qu'une commission spéciale soit chargée d'élaborer un projet de règlement.

M. le Ministre a adopté cet avis.

Première séance du 5 décembre

Présidence de M. Boissier, vice-président.

Sur rapports de MM. Lhomme et Bernès, le Conseil donne son avis sur un certain nombre de demandes de dispense de stage et d'autorisations d'enseigner en France, ainsi que sur un projet de concession de subvention à un établissement d'enseignement secondaire libre.

On passe ensuite à l'examen de plusieurs projets de décrets et d'arrêtés concernant l'enseignement primaire :

Projet de décret portant modification de l'article 162 du décret du 18 janvier 1887 relatif à la procédure, en matière contentieuse, devant les Conseils départementaux.

Rapporteur, M. Devinat. Le projet de décret est adopté sans modifications.

Projet d'arrêté modifiant l'article 154 de l'arrêté du 18 janvier 1887 concernant le certificat d'aptitude pédagogique. Les conclusions du rapport présenté par M. Comte sont adoptées.

Projet d'arrêté relatif à l'examen du certificat d'études primaires supérieures. Sur rapport de M. Fénard, les deux projets, fondus en un seul, sont adoptés par le Conseil.

Projet d'arrêté relatif au brevet supérieur. Rapporteur M. Cuir. Les dispositions du projet sont successivement adoptées.

Est également adopté sur rapport de M. Devinat et après une légère modification au texte de la commission, un projet d'arrêté sur les épreuves de la 1re série du brevet élémentaire.

M. Jost donne lecture d'un rapport sur quatre projets de décrets et d'arrêté concernant les écoles primaires supérieures de Paris et le collège Chaptal. Chacun de ces projets est successivement adopté sans modifications.

Est de même adopté, un projet d'arrêté rapporté par M. Fénard sur la répartition des matières d'enseignement dans les écoles primaires supérieures de garçons.

Le Conseil statue ensuite sur un certain nombre d'affaires contentieuses et disciplinaires : appel du sieur Fayer, rapporteur M. Cuir ; appel du sieur Vergnol, rapporteur M. Brouardel ; appel du sieur X..., instituteur privé, rapporteur M. Bichat ; appel des dames Mongheal et Sagnelonge, rapporteur M. Em. Girard ; appel de la dame Égal, rapporteur M. Clairin.

Deuxième séance du 5 décembre

Présidence de M. Boissier, vice-président.

Le Conseil adopte les conclusions d'un rapport de M. Quénardel, tendant à l'interdiction d'un certain nombre de livres dans les écoles privées.

Il est rendu compte d'un vœu, déposé par Mme Dejean de la Batie, MM. Comte, Cuir, Devinat, Fénard, Jost, Quénardel, et tendant à la modification de certaines épreuves écrites générales du certificat d'études primaires supérieures.

La section permanente :

Considérant que les programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires sont actuellement l'objet d'un travail de révision ;

Considérant que les modifications proposées peuvent entraîner également une refonte partielle des programmes suivis dans les autres établissements d'enseignement primaire ;

A été d'avis de soumettre le vœu à l'examen du Comité consultatif de l'enseignement primaire.

Le Conseil statue ensuite sur un certain nombre d'affaires contentieuses : appel du sieur Braems, rapporteur M. Bouchard ; appel du maire de Chaley, rapporteur M. Bichat ; appel de la dame Bonneau, rapporteur M. Mangin ; appel du sieur Broche, rapporteur M. Villey.

Il est procédé, en fin de séance, à la désignation d'un membre du Comité consultatif des écoles primaires supérieures de Paris. Mme Dejean de la Batie est élue.

Première et deuxième séances du 6 décembre

Présidence de M. le Ministre.

Le Conseil statue sur l'appel de la dame Marchis, rapporteur M. Devinat, et sur l'appel du sieur X..., professeur de lycée, rapporteur M. Esmein.

M. le Ministre déclare close la deuxième session ordinaire du Conseil.

Arrêté relatif aux prêts de manuscrits et de livres de bibliothèque à bibliothèque (28 décembre)

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Arrête :

Art. 1er. — La Bibliothèque nationale, les bibliothèques Sainte-Geneviève, Mazarine et de l'Arsenal, la bibliothèque de l'Institut, les bibliothèques des Universités sont autorisées à se prêter directement, de bibliothèque à bibliothèque :

1° Les manuscrits que les règlements de chaque établissement permettent de communiquer au dehors ;

2° Les livres imprimés qui existent en double exemplaire dans l'établissement prêteur.

Art. 2. — Ne sont pas considérés comme doubles, susceptibles d'être prêtés, les exemplaires auxquels des différences d'état, des reliures artistiques, ou toute autre circonstance, donnent une valeur exceptionnelle.

Sont également exclus du prêt les ouvrages de vulgarisation ou de lecture courante.

Art. 3. — La durée du prêt est fixée par l'administrateur de l'établissement prêteur.

Art. 4. — Les frais de transport, s'il y a lieu, sont à la charge de l'établissement emprunteur.

Art. 5. — Les dispositions qui précèdent peuvent être étendues aux bibliothèques municipales, par décisions du Ministre de l'Instruction publique, sur la demande des maires, après avis de la commission des bibliothèques nationales et municipales.

Loi réprimant les fraudes dans les examens et concours publics (28 décembre)

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1er. — Toute fraude commise dans les examens et les concours publics qui ont pour objet l'entrée dans une administration publique ou l'acquisition d'un diplôme délivré par l'État constitue un délit.

Art. 2. — Quiconque se sera rendu coupable d'un délit de cette nature, notamment en livrant à un tiers ou en communiquant sciemment, avant l'examen ou le concours, à quelqu'une des parties intéressées, le texte ou le sujet de l'épreuve, ou bien en faisant usage de pièces fausses, telles que diplômes, certificats, extraits de naissance ou autres, ou bien en substituant une tierce personne au véritable candidat, sera condamné à un emprisonnement de un mois à trois ans et à une amende de 100 fr. à 10.000 fr., ou à l'une de ces peines seulement.

Art. 3. — Les mêmes peines seront prononcées contre les complices du délit.

Art. 4. — L'article 463 du Code pénal est applicable aux faits prévus par la présente loi.

Art. 5. — L'action publique ne fait pas obstacle à l'action disciplinaire dans tous les cas où la loi a prévu cette dernière.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Arrêté approuvant la délibération du Conseil de l'Université de Besançon, instituant un diplôme d'ingénieur horloger (28 décembre).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 10 juillet 1896 ; Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités ; Vu la délibération, en date du 21 novembre 1901, du Conseil de l'Université de Besançon ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Arrête :

Est approuvée la délibération susvisée du Conseil de l'Université de Besançon, instituant, à la Faculté des sciences, un diplôme d'ingénieur-horloger de cette Université et en réglementant les conditions de scolarité.

ANNEXE A L'ARRÊTÉ QUI PRÉCÈDE

Délibération du Conseil de l'Université de Besançon (21 novembre 1901)

Le Conseil de l'Université de Besançon, Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, Délibère :

Art. 1er. — Un diplôme d'ingénieur-horloger de l'Université de Besançon est institué à la Faculté des sciences.

Art. 2. — Les aspirants à ce diplôme doivent se faire immatriculer au secrétariat de la Faculté au commencement de l'année scolaire et produire, avec leur acte de naissance, une note indiquant leurs études antérieures.

Art. 3. — Il n'est exigé des candidats aucun grade universitaire.

Art. 4. — Les étrangers sont admis à suivre les exercices préparatoires.

Art. 5. — La durée de la scolarité est de deux ans.

Art. 6. — Les cours théoriques se font à la Faculté des sciences ; les cours pratiques à l'école d'horlogerie, conformément au règlement délibéré et approuvé par la commission administrative de l'école et d'accord avec le directeur ; les méthodes d'observation des chronomètres seront mises en pratique à l'observatoire, d'accord avec le directeur de cet établissement.

Art. 7. — L'examen comprend des épreuves écrites, pratiques et orales prises dans le programme ci-joint. Chacune d'elles est éliminatoire.

Art. 8. — Les sessions ont lieu deux fois par an, en juillet et en novembre.

Art. 9. — Le jury est composé du professeur de chronométrie de la Faculté, du directeur de l'observatoire, du directeur de l'école d'horlogerie et d'un horloger régleur de Besançon désigné par le Recteur, après avis de la commission de l'école d'horlogerie.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Japon

Notre correspondant de Tokyo, nous adresse la lettre suivante :

Cher Monsieur,

Je vous envoie le nouvel annuaire de l'Université impériale de Kyòto, qui fut fondée en 1897. Cette Université est une des deux qui existent au Japon, et se compose actuellement d'une école des hautes-études et des trois facultés de droit, de médecine et de sciences et génie civil. Il est convenu que la faculté des lettres y sera ajoutée peut-être l'année prochaine. Le nombre des étudiants inscrits est de 464. Bien que l'Université soit encore toute jeune, on espère qu'elle rendra beaucoup de services au pays, parce qu'elle aura à cœur de rivaliser avec son aînée de Tòkyò.

Veuillez agréer, cher Monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

T. W.

The Kyôtô Imperial University Calendar, 1901-1902, contient : 1° un résumé historique ; 2° l'Edit impérial relatif à la fondation des Universités et ceux qui portent plus spécialement sur la fondation de l'Université de Tòkyò ; 3° tous les règlements relatifs aux grades, aux assemblées, à l'organisation des collèges ou facultés, etc.

Parmi les officiers de l'Université figurent Kuhara Mitsuru, docteur en philosophie de l'Université Johns Hopkins ; Iwaya Magozò, docteur en droit de l'Université de Halle ; Namba Masashi, licencié ès-sciences physiques, de la Faculté de Paris.

L'année académique commence le 11 juillet 1901 et finit le 10 juillet 1902 ; elle comprend deux semestres du 11 juillet au 20 janvier, du 21 janvier au 10 juillet. Les vacances vont du 25 décembre au 20 janvier, du 11 juillet au 10 septembre.

L'enseignement du droit, de la médecine, des sciences semble organisé d'une façon fort complète. Ainsi, il y a des cours de Code civil et de droit germanique, de constitution, de droit public et de droit germanique, de droit administratif et de droit français, de Code civil et de droit anglais, de droit public international et de droit germanique, de Code

commercial et de droit anglais, d'économie politique et finances, de jurisprudence, de droit romain, de droit criminel et de procédure, de droit français, etc. De même, le règlement de la bibliothèque parait rédigé pour permettre aux maitres et aux étudiants de tirer le meilleur parti des livres. Uu plan fort bien fait donne une idée très nette de la disposition des diverses constructions universitaires.

Norwège

Centenaire de Niels Hinrich Abel à Christiania.— L'Université et la Société des sciences de Christiania ont célébré les 5, 6 et 7 septembre, le centenaire de la naissance du grand mathématicien Abel. M. le professeur Picard a été chargé d'y représenter l'Université de Paris. La *Revue* publiera dans son prochain numéro le compte rendu de cette cérémonie et les discours prononcés par M. le professeur Picard.

Belgique

La *Revue bibliographique belge* de Bruxelles publie une notice biobibliographique,suivie d'une bibliographie de notre collaborateur, M.Collard, professeur à l'Université de Louvain. On souhaiterait que de semblables publications, sommaires, précises et bien documentées, fussent faites pour nos professeurs français.

∴

A la rentrée de l'Université libre de Bruxelles, M. le recteur James Van Drunen a pris pour sujet de discours l'*Esprit mathématique*. La *Revue de l'Université* d'octobre en a donné le texte dont nous recommandons la lecture à tous ceux qu'intéresse la formation intellectuelle et morale des étudiants. « Il faut, dit fort bien M. Van Drunen, que la théorie soit une préparation ou les préliminaires des résolutions que nous avons le devoir de prendre .... La vie, c'est l'action conduite par la réflexion... Vos études sont pour vous la théorie de la vie. En vous découvrant l'étendue et la complication de la tâche qui vous attend, nos leçons doivent principalement vous inspirer, avec l'esprit de décision et la volonté des responsabilités, la conviction que la science et la morale, le vrai et le bien s'attachent les uns aux autres ..Il est certain que c'est à la science et à la liberté que sont dues les profondes transformations qui ont tant diminué et qui continuent à amoindrir incessamment le mal physique et le mal moral parmi les hommes, les souffrances sociales et les servitudes traditionnelles. La connaissance méthodique des rapports de l'homme avec la nature et l'étude des conditions réelles et pratiques de la vie humaine donneront l'exactitude à vos idées et le discernement à vos élans généreux. Et, ainsi, dégagés de l'esprit d'égoïsme et de violence, vous prendrez votre part utile dans la préparation des œuvres pacifiques de l'avenir ».

.
. .

M. le Recteur de Louvain, à qui avait été envoyé le rapport présenté à la *Société d'enseignement supérieur* sur les relations entre professeurs et etudiants, nous a fait adresser : 1° la notice sur l'Université de Louvain, publiée en 1900, dont il a été rendu compte, et où figurent, parmi les institutions universitaires, les diverses associations d'étudiants ou d'anciens étudiants, sociétés d'études et de discussions, sociétés générales, provinciales, locales, groupes d'œuvres sociales et religieuses, etc.: 2° deux discours prononcés par lui en 1899 et en 1900 où il a insisté sur l'esprit d'initiative nécessaire aux étudiants qui veulent profiter de l'enseignement des maitres ; 3° l'*Annuaire* de l'Université pour Louvain, en plus de 500 pages, où l'on trouve, avec l'indication des cours et conférences, tout ce qui concerne l'objet, le but et le fonctionnement des Sociétés d'étudiants et d'anciens étudiants. Il y a à Louvain des organisations dont on pourrait s'inspirer ailleurs.

France

La licence en droit. — Nous avons reçu de M. le Doyen Glasson, la lettre suivante :

Monsieur le Directeur,

J'ai lu avec un vif intérêt l'article qu'a publié mon éminent collègue et ami, M. Esmein, sur la licence en droit, dans le numéro de la *Revue internationale de l'enseignement* du 15 octobre dernier.

M Esmein y apprécie, avec sa compétence et son autorité habituelles, les principaux systèmes qui ont été proposés pour mettre l'enseignement des Facultés de droit en rapport avec les réformes récemment introduites dans l'enseignement secondaire. Il combat notamment l'opinion suivant laquelle il y aurait lieu de créer une *seconde licence* en droit portant spécialement sur les sciences économiques, et il parait disposé à me placer parmi les partisans de cette solution.

Cette inexactitude tient probablement à l'insuffisance ou à l'obscurité des explications que j'ai données dans mon article. Je voudrais donc préciser ma pensée en deux mots pour éviter tout malentendu. Je pense, comme M. Esmein, qu'il ne doit y avoir qu'*une seule licence en droit*, mais j'ajoute qu'on pourrait créer une *licence ès sciences économiques*, seulement il serait bien entendu, et je crois nécessaire de le répéter, que cette licence économique, par cela seul qu'elle porterait ce nom, ne serait pas une licence en droit. Il m'a toujours paru difficile d'admettre qu'on puisse qualifier de licencié en droit celui qui a étudié les sciences économiques et n'a pris qu'une connaissance très secondaire de la science juridique. Il ne s'agit pas là d'une simple question de mots.

De ce que la licence ès sciences économiques ne serait pas une licence en droit, il résulterait en effet que ceux qui obtiendraient ce grade ne pourraient pas s'en servir pour entrer au barreau ou dans la magistrature. Mais je ne verrais aucun inconvénient et il y aurait même avan-

tage à ce qu'il ouvrit les carrières administratives, financières ou autres de même nature.

Recevez, Monsieur le Directeur, je vous prie, l'expression de mes meilleurs sentiments.

GLASSON, *de l'Institut.*

*
* *

Académie des Beaux-Arts. — Dans la notice que M. Larroumet a lue sur Falguière, à la séance publique annuelle de l'Académie des Beaux-Arts, nous relevons les conseils suivants, bons à suivre par d'autres que par les élèves de l'Ecole de Rome :

« Jeunes gens qui partez pour la ville éternelle, puissiez-vous en rapporter les mêmes sentiments que Falguière ! Laissez ici cet esprit de scepticisme, de dénigrement et d'étroit chauvinisme en art qui est un fléau de notre temps Ouvrez-vous, là-bas, aux grandes impressions de la beauté éternelle et réveillez l'histoire endormie dans les ruines. Savourez, du premier jour au dernier, le charme de la nature, de l'art et du passé. Vous n'en serez pas moins modernes et vous en serez plus forts. Vous retrouverez votre pays avec plus de joie et d'admiration, car le meilleur de son œuvre continue l'œuvre antique. Vous le comprendrez mieux et vous serez plus capables de l'honorer à votre tour. Songez à la tendresse d'un Falguière, d'un Baudry, d'un Garnier, d'un Chapu, d'un Gounod, pour leurs souvenirs romains, et, en fécondant vos âmes par les mêmes souffles, peut-être recueillerez-vous quelque chose de leur génie. »

La réforme de l'enseignement secondaire. — L'*Enseignement secondaire* du 8 octobre nous apprend que la Faculté de droit de l'Université de Lille, après un rapport de M. le professeur Lerebours-Pigeonnière a repoussé par 6 voix contre 3 et 3 abstentions la création d'une année préparatoire, comportant, à côté de cours de notions générales, d'introduction à l'étude du droit et de l'économie politique, un cours de synthèse historique et peut-être un cours de latin, puis, à l'unanimité moins une voix, l'idée d'organiser une seconde licence et enfin adopté à l'unanimité l'unité de licence avec accomplissement du programme.

*
* *

Une conférence a été faite, sous la présidence de M. Liard, par M. Firmery, aux professeurs de langues vivantes des lycées de Paris. La *Revue universitaire* du 15 novembre en donne le texte sous ce titre : *La première période de l'enseignement des langues vivantes d'après les nouveaux programmes.*

Une conférence analogue sera faite prochainement aux professeurs des lycées et collèges de l'Académie.

M. le Recteur Liard a fait savoir qu'une expérience, semblable à celle qui a été faite l'an dernier au lycée de Vendôme, est tentée au lycée Lakanal. Un jeune Allemand et un jeune Anglais compléteront l'enseignement des professeurs en s'entretenant avec les élèves. Le succès de l'intelligente initiative du proviseur de Vendôme est un garant de celui qui sera obtenu à Lakanal.

*
* *

Deux autres conférences, également présidées par M. Liard, ont été faites aux professeurs de physique et de chimie par MM. Joubert et Poincaré. L'enseignement de la physique et de la chimie doit prendre de plus en plus, y ont-ils dit, un caractère pratique et expérimental. Et M. Liard a déclaré qu'il tenait d'une façon particulière à la suppression absolue des cours écrits, pour que les classes deviennent vivantes et que l'attention des élèves soit tenue constamment en éveil.

*
* *

Ecole Normale Supérieure. — M. Jules Tannery a parlé à nos lecteurs de la formation des futurs professeurs (XLIII, p. 304), telle que l'entendaient depuis longtemps les maîtres de conférences de l'Ecole Normale supérieure. M. Georges Lyon a, dans le cours de la dernière année scolaire, organisé des conférences pédagogiques dont il a été très satisfait. M. Gabriel Monod a adressé à M. Georges Perrot une lettre fort intéressante où il a émis l'idée que l'Ecole Normale devrait faire partie de l'Université et être considérée comme un de ses instituts pédagogiques. Dès la rentrée, M. Georges Lyon a proposé aux élèves qui suivent ses conférences toute une série de sujets pédagogiques qu'ils devront traiter oralement ou par écrit. M. Gabriel Monod a inauguré des conférences de pédagogie historique. M. Georges Perrot imprime un rapport où il fera connaître tout ce qui a été tenté en ce sens. Nous reviendrons prochainement sur cette question de la pédagogie à l'Ecole Normale dont l'importance n'échappera pas à ceux qui ont pris part au Congrès d'enseignement supérieur en 1900.

*
* *

Ecole des Hautes Etudes sociales. — Sous la présidence de M. Alfred Croiset, auront lieu, pendant l'année 1902-1903, une série de conférences suivies de discussions ouvertes sur l'éducation de la démocratie. M. Ernest Lavisse donnera des souvenirs d'éducation. M. Alfred Croiset traitera, dans une introduction générale, des besoins d'une démocratie en matière d'enseignement, puis des principes fondamentaux d'une éducation démocratique, l'unité morale ; enfin de l'étude de l'antiquité dans l'enseignement secondaire.

M. Seignobos s'occupera de l'organisation actuelle des divers types d'enseignement; M. Buisson, du but et de la nature de l'enseignement primaire ; M. Malapert, du but et de la nature de l'enseignement secondaire; M. Lanson, des études modernes dans l'enseignement secondaire ; M. Ch. Gide, de la réforme des études en droit.

L'ouverture de ces conférences a eu lieu le jeudi 13 novembre. M. Alfred Croiset a rappelé que l'Ecole examine les questions, même actuelles « dans un esprit de liberté et de sérénité scientifique » et il a remercié M. Lavisse d'avoir accepté de faire la première conférence de l'enquête sur l'éducation de la démocratie.

M. Lavisse a donné ses « Souvenirs d'éducation » ; il a critiqué les méthodes qui étaient alors suivies et, après avoir signalé la transforma-

tion qui s'est faite depuis trente ans dans l'enseignement des lycées et de l'Ecole Normale, il a essayé de montrer ce qu'il peut et doit être actuellement dans nos lycées et dans nos Universités : « Il faut, a-t-il dit, conserver ce beau vocable des *humanités*, mais il faut en donner une définition nouvelle, et admettre qu'elles sont l'étude de l'homme, dans la nature et dans le temps ».

L'impression a été considérable sur le public d'élite qui assistait à cette conférence. Nous espérons revenir sur les conclusions et les enseignements qu'elle comporte, quand le texte en aura été publié dans la *Revue de Paris*.

Sous la direction de M. Vidal de la Blache, auront lieu des cours et des conférences pour l'étude géographique, historique et critique des faits sociaux.

L'ouverture a eu lieu le vendredi 14 novembre par M. Vidal de la Blache, qui a traité des régions géographiques dans leur rapport : 1° avec le commerce ; 2° avec la colonisation.

*
* *

Association générale des étudiants de Paris. — L'Annuaire pour 1902-1903 vient de paraitre en un volume de près de 400 pages. Il débute avec un historique, année par année, de l'Association. Il contient les statuts, le règlement général, des indications sur les sections et les groupes d'études, sur les avantages sociaux ; une liste des Associations d'étudiants, des associations des étudiants de France et de l'étranger, des renseignements sur les Facultés et Ecoles, des renseignements militaires concernant les étudiants.

*
* *

Etudiants étrangers. — Notre collaborateur M. Paul Melon vient de faire paraître, à l'usage des étudiants américains, une brochure dont l'objet est de les renseigner sur les nouveaux diplômes de nos Universités françaises. Elle a pour titre *New Diplomas of the French Universities, Doctorate, Licence Diplomas* ; *Certificates of Studies* ; *Attestation of Higher Studies* : *University Certificates* ; *Certificates of Attendance* ; *Certificates of French Literary Studies and of the French Language for the especial use of foreign Students.*

M. Melon a reproduit, au début de cette brochure, la lettre sur le Doctorat d'Université que M. le doyen Alfred Croiset avait adressée au début de l'année 1902 à la *Revue internationale de l'Enseignement*. Puis il a donné, pour chacune des Universités françaises des indications précises sur les nouveaux diplômes et aussi des *Miscellaneous Informations*, par exemple, pour Paris, sur le Comité de patronage des étudiants étrangers, sur l'Alliance française et ses cours de vacances, sur l'University Hall et l'University Home, sur les associations ou cercles d'étudiants, le comité franco-américain, etc. M. Melon se propose de publier des brochures analogues en d'autres langues. Elles rendront des services aux étudiants étrangers.

Rennes

Annuaire de l'Université. — Dans cet Annuaire, on trouve les programmes que les professeurs développeront dans leurs cours de l'année 1902-1903 (*Voir en particulier celui de M. Jarno pour l'histoire générale du droit français, celui de M. Vignerte pour le droit romain, tous ceux qui concernent les sciences appliquées, etc.*). — Il serait à souhaiter que des Annuaires de ce genre, publiés par nos Universités, fussent envoyés de bonne heure dans toutes les Universités étrangères. Les étudiants qui veulent s'occuper de celtique ou de psychologie expérimentale, par exemple, sauraient qu'ils pourront travailler utilement à Rennes avec MM. Loth et Bourdon.

∴

Séances de rentrée des Universités françaises. — Nous avons prié nos correspondants et MM. les Recteurs de vouloir bien nous adresser tous les documents relatifs à la rentrée des Universités et au fonctionnement des Facultés ou Écoles. Au moment où la loi militaire peut apporter des changements plus ou moins importants sur le recrutement des étudiants, il importe plus que jamais de savoir où en sont les Universités, ce qu'elles ont fait et ce qu'elles se proposent de faire. Nous serons très reconnaissant à tous ceux qui nous permettront, par leurs envois, de fournir à nos lecteurs des renseignements aussi complets que possible.

∴

La *Société d'enseignement supérieur* rappelle qu'elle met à la disposition des étudiants français ou étrangers, recommandés par leurs professeurs, des lettres de recommandation par lesquelles elle adresse les premiers, à ses correspondants et aux professeurs de Belgique, d'Allemagne, d'Angleterre, d'Italie, d'Amérique, etc., les seconds aux Universités françaises. Il suffit d'envoyer demandes et recommandations à *M. François Picavet*, 6 rue Sainte Beuve, Paris, 6ᵉ.

International Guild

On sait que, depuis la création du *Registration Council* à Londres, les professeurs de l'enseignement secondaire qui en font la demande et qui remplissent toutes les conditions exigées par le *Board of Education* peuvent être reconnus par l'Etat aptes à enseigner dans les écoles secondaires du Royaume-Uni.

Ceux qui désirent se faire reconnaître (registered) sont tenus de faire des études supérieures et de prendre leurs grades dans les établissements reconnus par le *Board*.

La Guilde internationale, 6, rue de la Sorbonne, vient d'être placée parmi les établissements d'enseignement supérieur que le Board reconnait officiellement. D'autre part la Guilde est autorisée par l'Université de Chicago à informer les intéressés qu'elle est « In co-operation with the University ». Désormais les cours de français suivis à la Guilde par les élèves de nationalité américaine leur seront comptés comme l'équivalent des cours de l'Université de Chicago.

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

G. L. Duprat. — *La Morale. Fondements psycho-sociologiques d'une conduite rationnelle* (Bibliothèque internationale de psychologie expérimentale du docteur Toulouse). — Paris, O. Doin, 1901.

1re partie. La méthode. La morale est une simple technique qui doit orienter la conduite suivant les faits indiqués par la psychologie et la sociologie, tout en admettant, à cause de la complication des données, une certaine liberté dans l'invention des actes. 2e partie. Toute la vie psychologique dépend du degré d'unification synthétique des éléments psychiques ; l'effort vers cette unification cohérente est la première définition de la moralité : définition encore insuffisante et trop formelle, puisque la conduite peut être systématique et vicieuse à la fois. 3e partie. Seule la sociologie peut fournir au devoir son contenu. Dans tous les domaines (le droit, l'État, l'organisation économique, la famille), elle nous montre une évolution progressive vers une solidarité librement acceptée et voulue par l'individu.

Emile Bréhier.

E. Chartier. — *Spinoza* (*Les philosophes*). — L. Delaplane (122 p.).

Après quelques renseignements un peu brefs sur la vie de Spinoza, M. Chartier fait du système une exposition claire et élégante, qui, si elle n'ajoute rien à l'éxégèse du spinozisme, remplit le but de la collection dont fait partie ce volume. Il ne semble pas qu'il soit dans l'esprit de Spinoza de faire débuter cette exposition par le *de Emendatione intellectus* ; il n'arrive, dans l'Ethique, à formuler sa méthode qu'à la fin du 2e livre. L'auteur a laissé dans l'ombre quelques points fort importants : il ne dit rien de la théorie des modes infinis ; la connaissance du troisième genre n'est pas seulement la connaissance des choses en Dieu, mais avant tout des choses particulières en Dieu, théorie qui est à la base de celle de la vie éternelle.

Emile Bréhier.

W. N. Ténicheff. — *Etudes critiques sur les connaissances et la psychologie.* — Giard et Brière, 1900 (51 p.).

M. Ténicheff étudie l'influence des doctrines philosophiques sur la mentalité des classes cultivées de la Russie. Cette influence n'est pas en proportion de la valeur intrinsèque de ces doctrines, mais de leur conformité aux besoins actuels : c'est ainsi que la métaphysique ne végète plus qu'à l'état de survivance et qu'elle est remplacée par la méthode positive.

Dans une deuxième étude, M. T. résumant les résulats de la psychologie, est d'avis que ni le spiritualisme ni le matérialisme ne donnent l'explication du cours des pensées ; que la psychophysique seule donne quelques connaissances positives, que nos idées s'associent non suivant les prétendues lois indiquées par les psychologues, mais d'après nos besoins et nos rapports avec l'extérieur.

EMILE BRÉHIER.

Hervé Blondel. — *Les approximations de la vérité. Etude de philosophie positive ou expérimentale.* — Alcan, 1900.

La règle essentielle du positivisme est d'écarter les hypothèses invérifiables : sous ce nom, M. Blondel semble confondre les hypothèses métaphysiques et les hypothèses scientifiques, telles que celle de l'éther : pourtant les premières ont leur but en elles-mêmes et les secondes ne sont destinées qu'à servir d'échafaudage aux équations mathématiques. Du point de vue comtiste, la philosophie de Spencer est inadmissible : toutes les sciences fondamentales sont abstraites, ayant affaire à des propriétés irréductibles : à cause de cette irréductibilité, l'unification de méthode, préconisée par l'évolutionnisme est impossible : l'Inconnaissable, loin d'être une idée dernière de la science n'est que le dernier terme de l'état théologique. Le positivisme écarte autant l'hypothèse matérialiste, en affirmant, suivant l'expérience, l'inhérence des propriétés à la matière, que l'hypothèse invérifiable de causes transcendantes.

EMILE BRÉHIER.

Charles Renouvier. — *Les dilemmes de la métaphysique pure.* — Paris, Alcan, 1901.

Le principe de contradiction sert non pas, comme le croyaient les ontologistes, à résoudre les problèmes de métaphysique, mais à présenter sur chaque question deux solutions contradictoires : la métaphysique pure a pour but l'exposition de ces dilemmes, et l'objet de cet ouvrage est donc d'ordre exclusivement logique (p. 261). M. Renouvier, ayant exposé les solutions antithétiques de chaque grand problème, en se servant principalement de matériaux historiques, essaye de démontrer l'unité fondamentale de la série des thèses d'une part, de celle des antithèses d'autre part. La série des thèses se développe entre deux affirmations qui se pénètrent intimement : celle du principe de relativité et celle d'une personne consciente cause du monde ; de même les antithèses vont du principe de l'inconditionné à celle de la substance impersonnelle comme cause du monde : c'est ainsi que les problèmes plus proprement métaphysiques se rattachent progressivement aux problèmes d'ordre moral.

EMILE BRÉHIER.

Mlle Delporte. — *Les altérations du caractère chez l'enfant.* — L. Boyer, Paris.

Tel est le titre d'une thèse pour le doctorat que Mlle Delporte soutint brillamment en novembre dernier devant la Faculté de médecine de Paris.

Trois causes, selon l'auteur, peuvent produire chez l'enfant l'anomalie du fonctionnement cérébral, anomalie qui se traduit par différentes alté-

rations du caractère. Ces trois causes sont: l'hérédité, l'éducation, les maladies du premier âge.

En ce qui concerne l'hérédité, l'enfant n'hérite pas la plupart du temps d'une névrose proprement dite, mais plutôt d'une disposition à la névrose.

L'influence du milieu et de l'éducation ou de la non-éducation est d'ailleurs plus grande encore que celle de l'hérédité, et l'on peut dire que les défauts des enfants ne sont souvent qu' « une pâle imitation de ceux de leurs éducateurs ».

Quant aux maladies du premier âge, et surtout aux maladies infectieuses, elles altèrent plus ou moins gravement la constitution du cerveau.

Or ces trois causes, réunies ou séparément, peuvent produire chez l'enfant l'épilepsie, l'hystérie, la neurasthénie. Et ici l'auteur n'entend pas les formes classiques de ces affections, mais seulement des formes « larvées ».

Ce qui caractérise surtout l'épileptique, en dehors des autres symptômes, c'est une irritabilité exagérée.

Les symptômes de l'hystérie infantile sont plus nombreux et plus variés que ceux de l'épilepsie. L'enfant est alors très suggestible: il est de plus fantasque, capricieux, volontaire; souvent aussi il est emporté, colère, violent, et aime la contradiction.

Enfin la neurasthénie, qu'on avait crue particulière à l'âge adulte, existe également chez l'enfant. Les petits neurasthéniques sont des déprimés: ils sont généralement tristes, n'ont pas de volonté, sont apathiques, peureux, craintifs, avec parfois des explosions soudaines.

Mais il arrive bien souvent, parce qu'on ne s'occupe généralement que des troubles physiologiques bien caractérisés, que l'on ne traite pas ces enfants comme ils devraient l'être, c'est-à-dire comme des malades. L'intervention du médecin est pourtant tout indiquée dans ces différents cas, et celui-ci doit être alors le collaborateur naturel des parents et des éducateurs.

C. Ribéry.

Camille Saint-Saëns. — *Portraits et souvenirs.* — 1 vol. in-16, Paris, s. d. Société d'édition artistique.

Les études que Camille Saint-Saëns a écrites sur les musiciens qu'il a connus, les œuvres qu'il aime et les questions pour lesquelles il se passionne, méritaient d'être réunies pour le haut intérêt artistique qui s'en dégage. Qu'il parle de Berlioz, de Liszt, de Gounod, de Rubinstein, de Bizet qu'il a également connus et près desquels il a intimement vécu, ou qu'il raconte une représentation d'*Orphée* ou de *Don Juan*, M. Saint-Saëns n'essaye jamais de retenir le lecteur par les anecdotes mesquines ou par les petits côtés des choses. Nul n'est moins bavard que lui : on pourrait même l'accuser de trop de discrétion. Il sait certainement sur les grands hommes qu'il a familièrement pratiqués, mille particularités dont quelques-unes ont plus de portée générale qu'il ne le pense. Mais M. Saint-Saëns n'écrit pas pour nous amuser. Profondément épris de son art, il n'écrit que pour nous le faire mieux connaître; d'un tempérament à la fois très ouvert et très combatif, il prend aussi plaisir à plaider quelques causes qui lui sont chères.

L'entreprise est ardue ; il est difficile d'exprimer sans abuser de termes techniques, des théories musicales, plus difficile encore d'intéresser

à ces théories des lecteurs qui ne soient pas eux-mêmes des musiciens. M. Saint-Saëns réussit dans cette entreprise par la pureté et la souplesse d'une langue qui traduit, avec aisance, les nuances de la pensée et par un rare talent d'exposition. L'ardeur et la générosité de ses convictions donnent d'ailleurs une unité interne à un volume fait en apparence de morceaux détachés.

On sait l'ardeur chevaleresque avec laquelle M. Saint-Saëns défend et explique ses amis et ses maîtres. Les études qu'il consacre à Gounod ou à Berlioz sont d'utiles contributions à l'histoire de la musique française. On connait d'autre part les idées dont il s'est fait le champion. Il revendique les droits de la mélodie, soutient contre le mépris l'ancien Opéra-Comique français, combat l'engouement wagnérien dans ce qu'il a d'exclusif. Sa critique, toute de mesure et de nuances, est évidemment équitable, et c'est ainsi qu'il sait montrer tour à tour et ce que la musique doit au piano et les erreurs que l'abus du piano a provoquées. On éprouve, à lire M. Saint-Saëns, un plaisir analogue à celui que donne la lecture des *Maîtres d'autrefois* et nous ne pensons pas que ce soit adresser à un compositeur un mince éloge que de lui dire qu'il a parlé de la musique de façon à évoquer la manière dont Fromentin sut parler de son art.

LÉON ROSENTHAL.

E. Benoît-Lévy. — *L'architecture religieuse.* — **Ed. Pottier.** — *La peinture industrielle chez les Grecs.* — Paris, Société française d'éditions d'art, Henry May, in-16. Prix, 0 fr. 75.

Ces deux volumes sont les premiers parus d'une « Petite Bibliothèque artistique » publiée sous le patronage de la Société populaire des Beaux-Arts. L'impression en est soignée, le prix très modique et l'illustration abondante. Le livre de M. B.-L. embrasse toute l'histoire de l'architecture religieuse, depuis les Grecs jusqu'à nos jours. C'est une matière bien ample pour un opuscule de 62 pages dont près de la moitié est absorbée par les gravures. M. B.-L. a cependant indiqué les caractères essentiels des différents styles au moins jusqu'à la Renaissance. Il a, comme il convient, insisté sur leurs éléments techniques ; son exposition, malgré quelques petites taches, est d'une extrême clarté et des figures très habilement choisies viennent la compléter. L'opuscule de M. P., sur un sujet très restreint mais que nul ne connaît mieux que lui, est bien près d'être un modèle de vulgarisation artistique. En résumant les diverses phases de la peinture sur vases en Grèce, M. P. ne s'est pas contenté de nous donner une idée très exacte et très élevée du goût hellénique, il s'attache surtout à dégager de ces notions l'enseignement qu'elles comportent pour nos décorateurs et nos ouvriers d'art. Les idées qu'il exprime sur la dignité de l'art industriel, sur le rôle social de l'art, sur la nécessité d'en rendre les jouissances accessibles à tous ne sauraient être trop souvent répétées et restent malheureusement, jusqu'à ce jour, à l'état de simples vœux.

LÉON ROSENTHAL.

Georges Lafenestre. — *Artistes et amateurs.* — 1 vol. in-8° carré, Paris, s. d. Société d'édition artistique.

Il ne faudrait pas chercher une unité parmi les études que M. Lafenes-

tre a réunies en ce volume. Ecrits à des époques différentes, dans des circonstances diverses, ces essais qu'a provoqués un livre nouveau, une exposition, une cérémonie officielle, ne se relient que par l'amour commun qu'ils témoignent pour les choses d'art et par leur élégante clarté. M. Lafenestre ne s'adresse pas aux savants et n'essaye pas d'approfondir à leur usage des problèmes d'érudition artistique ; pas davantage il ne fait œuvre de vulgarisation et ne songe aux lecteurs qui ont tout à apprendre. Il écrit, comme on eût dit au XVII[e] siècle, pour les *honnêtes gens*, pour ceux qui sont préparés par une éducation générale, dont le goût est déjà formé, qui aiment à regarder les œuvres et à écouter ceux qui en parlent, à la condition toutefois qu'on ne leur tienne pas un langage trop sévère. Devant un pareil public on peut et l'on doit indiquer les idées et non les démontrer, esquisser les questions et non les étudier à fond.

M. Lafenestre excelle en ce genre dangereux qui perd toute valeur s'il n'est manié par un érudit et si l'on ne devine que les propositions avancées sont soutenues par de solides raisons que la discrétion seule a empêché de produire. Les pages brillantes écrites sur *Titien et les princes de son temps*, *Van Dyck en France*, *Rembrandt*, feront plaisir à ceux-là même qui ont pratiqué les grands travaux que l'œuvre de ces maîtres a suscités. Une étude sur l'*esprit français dans les Beaux-Arts*, appellera réflexions et discussions et l'on parcourra avec intérêt, malgré les années écoulées, des remarques inspirées par les *Peintres étrangers à l'Exposition universelle de 1889*. Une dissertation ingénieuse sur *La Fontaine et les Artistes de son temps*, des biographies sympathiques ou enthousiastes de *Théophile Gautier*, d'*Alphand*, de *Français*, du *Marquis de Chennevières*, complètent ce volume qu'on lit sans effort mais non pas sans profit.

LÉON ROSENTHAL.

F. M. Buss School's Jubilee Magazine. — London, North collegiate school for Girls 1900, 44 p.

Simple monographie d'un collège pour jeunes filles, fondé il y a 50 ans par miss Buss, et, depuis, rattaché aux écoles publiques. Le document est curieux à consulter, parce qu'il montre comment s'organisent en Angleterre ces entreprises lancées à ses risques et périls par quelque particulier. Beaucoup périclitent ou végètent : celle dont s'agit ici s'est bien développée et a donné des résultats.

Fr. Cl. Spencer. — *Education of the Pueblo Child*, 98 p. in-8. — Columbia university, Mac Millan, V avenue New-York.

Dans cette monographie destinée à nous montrer que la race Pueblo est arrêtée dans son développement et par son milieu et par ses institutions sociales et religieuses, l'auteur commence par faire la géographie et l'histoire de la terre des Pueblos ; ensuite il examine les mœurs, l'industrie et la religion. Un dernier chapitre recherche l'influence de tous ces facteurs sur l'éducation du jeune Pueblo. D'après l'auteur, ce serait une race réfractaire à tout progrès.

D[r] J.P.

Ed. Sanford. — *Cours de Psychologie expérimentale*, trad. de l'anglais par A. Schinz, rev. par B. Bourdon, in-8, 477 p. — Paris, Schleicher, 1900.

M. Sanford s'est proposé de réunir et de présenter ensemble à peu près toutes les expériences que l'on peut faire pour étudier nos états psychiques : le volume traduit aujourd'hui par M. Schinz contient tout ce qui se rapporte aux expériences sur les sensations : un autre volume, dont M. Sanford n'a pas encore publié le texte, donnera les expériences à faire sur la mémoire, l'imagination, etc. C'est donc un cours complet d'expériences psychologiques (1).

Les expériences présentées sont nombreuses : près de 250. Chacune est brièvement expliquée, aussi clairement que possible : au besoin, une figure d'appareil, le schème d'un dispositif viennent illustrer le texte : une note indique chaque fois l'inventeur de l'expérience, et une courte bibliographie, en suite de chaque chapitre, donne les indications nécessaires à qui veut aller aux sources. C'est donc à la fois un livre très maniable et assez technique pour servir de base à un enseignement précis. Quatre chapitres sont d'abord consacrés à l'examen des sensations cutanées — des sensations musculaires (cinesthésiques et statiques) — des sensations olfactives et gustatives — des sensations de l'ouïe. Ensuite viennent les sensations visuelles : elles occupent à elles seules la moitié du volume (ce n'est pas trop, étant donnée leur importance) en trois chapitres : physiologie de la vision — sensations de lumière et de couleurs — perception visuelle de l'espace et du mouvement. Le chapitre VIII est consacré à la loi de Weber et aux méthodes psycho-chimiques, que l'auteur a su exposer avec une certaine clarté. Enfin le IXe et dernier chapitre décrit quelques appareils : ce sont, de préférence, des modèles assez simples pour que l'on puisse soi-même les réaliser et s'organiser ainsi chez soi un petit laboratoire.

La grande utilité de ce livre est de fournir des démonstrations vivantes, des exemples vrais sur les sensations, les erreurs des sens, les perceptions et les illusions, etc. Il serait à désirer que l'on y puisât longuement pour illustrer les cours de psychologie classique : la métaphysique (en tant qu'elle poursuit l'explication des choses) n'y perdrait rien : et les élèves pourraient y apprendre, mieux que par des échos de psychologie écossaise, comment ils se forment l'image d'un objet. Ils n'ont le plus souvent que les notions théoriques recueillies en classe de physique ou d'histoire naturelle.

Ajoutons que le médecin, qui a souvent besoin d'explorer la sensibilité du malade et se contente parfois de procédés vraiment rudimentaires, trouvera dans le cours de Sanford quantité d'indications bonnes à mettre en pratique.

Dr Jean Philippe.

Frédéric Bataille. — *Nouvelles Poésies.* — Paul Dupont, éditeur.

M. Frédéric Bataille, si honorablement connu, non seulement dans les milieux scolaires, mais aussi dans le monde des poètes, vient de publier un nouveau recueil de vers sous ce titre simple : Nouvelles Poésies. Il

(1) Ce titre l'eût mieux présenté au lecteur en même temps qu'il eût mieux traduit le titre de Sanford : *A. Course in Experimental Psychology.*

était d'ailleurs difficile de choisir un titre spécial, car l'inspiration du livre parcourt successivement toutes les notes, tous les sujets, tous les thèmes.

« Je vais de fleur en fleur et d'objet en objet »,

pourrait dire lui aussi Fréderic Bataille qui connait bien son La Fontaine. Voyez toutes les rubriques diverses sous lesquelles il range ses poésies variées : *L'Ame nouvelle*; *L'Ame du Foyer*; *L'Ame de l'Ecole*; *L'Ame de la Patrie*. Après ce classique et hiérarchique groupement, viennent les poésies consacrées au pays natal, à la robuste et pittoresque Franche-Comté que l'auteur appelle « la terre sacrée », puis des « chansons » et des « cantilènes », puis des « hymnes », des « élégies », des « idylles », enfin des toasts aux vivants et des hommages aux morts, toutes poésies de circonstance qui ne sont pourtant pas tout à fait des poésies de commande, car Frédéric Bataille reste sincère jusque dans le compliment officiel, ému jusque dans l'inauguration de statue.

Bref, on ne peut pas accuser sa muse d'être monotone ou monocorde. Ce qui ne veut pas dire qu'elle soit frivole, capricieuse, coureuse. Malgré le vers de La Fontaine cité plus haut, elle est moins un papillon qu'une abeille ; elle songe plus au miel qu'à la fleur, plus à l'utile qu'au plaisir, plus au bien qu'au beau. Elle se permet çà et là des faiblesses de rimes, des impropriétés d'expression, de fâcheuses rencontres de syllabes.

C'est respirer l'air *pur sur* cet âpre chemin,

de laborieuses constructions :

C'est, esclave du bien, *chercher* sa liberté,
Dans le devoir vivant, dans le *culte* du *juste*,
Et *d'aller* par l'amour jusqu'à la vérité ;

ou ailleurs des coupes trop symétriques :

C'est ton œuvre féconde | et ta jeunesse pure,
Ta probité sans tache | et ton front sans souillure,
Ta patrie adorée | et son nom glorieux.

Malgré ces défauts, on aime la poésie de Fréderic Bataille, parce qu'elle vient du cœur. Elle est cordiale avant tout. La cordialité : tel est son charme autant que son signalement. Elle pèche de temps en temps contre la langue ou contre l'harmonie, jamais contre la bonté, la pitié, l'humanité, jamais non plus contre la vertu, le devoir l'effort ; et souvent du reste les beaux sentiments créent d'eux-mêmes les beaux vers :

Nous irons vers l'aube et vers la justice
Par l'âpre sentier du pur sacrifice ;
La montée est lente et rude l'essor ;
Mais le rêve est noble et l'espoir immense,
Qu'importe la lutte où l'âme commence
Son ascension vers les cimes d'or ?

Tu sauras un jour la fierté suprême
Du travail fécond pour le bien qu'on aime
Et du haut mépris pour les cris d'en bas ;
Ta tendresse aura, comme un diadème,
L'orgueil de l'effort poursuivi quand même...

... J'armerai ton bras de l'arme des forts ;
J'ai forgé pour toi le casque et le glaive !
Que prête au devoir ta valeur se lève,
Chevalier servant, redresseur de torts.

EMILE TROLLIET.

Adrien Gentil. — Traduction en vers des *Géorgiques* — Grenoble, Librairie dauphinoise.

On traduit encore les *Géorgiques* : qui le croirait ! Et savez-vous qui vient de les traduire? Un professeur en retraite? Non. — Un notaire en retraite? Pas même. — C'est un capitaine d'artillerie, et en fonction. N'est-ce pas que c'est touchant? Un officier attiré, non par les « chants du soldat » mais par les « chants du paysan » !

Il est vrai que les *Géorgiques* sont plus d'une fois traversées d'un souffle héroïque. Virgile est encore sur les bords du Mincio, mais déjà il rêve de bâtir en l'honneur de sa patrie un temple de marbre. Il célèbre les moissons, les arbres, les animaux, les abeilles, mais déjà il salue l'Italie, mère des fruits, mais aussi mère des héros. Et j'ai couru au fameux passage du second livre, pour savoir comment le capitaine gaulois aurait rendu les beaux vers qui devaient autrefois faire tressaillir de fierté les légionnaires romains. Et je crois bien que la traduction, sans manquer de précision, ne manque pas trop d'allure :

L'Italie a produit des peuples forts aussi,
Les Marses, les Sabins, le Ligure endurci,
Le Volsque armé du dard, et les grandes familles,
Des Décius, des Marius, et les nobles Camilles,
Les Scipions, durs guerriers, et le plus grand de tous,
Toi, César, qui, vainqueur, portant déjà tes coups
Aux bords lointains d'Asie, écartes des frontières
L'Indien terrorisé par tes armes altières.
Salut, auguste sol des guerriers, des moissons!

Mais tout de même, j'aime mieux le texte :

Salve, magna parens frugum, Saturnia tellus,
Magna virum.

La rime joue de si mauvais tours au traducteur, à tout traducteur. Tantôt, elle lui impose une cheville « *et les grandes familles* », une cheville qui est un faux sens. Marius, étant plébéien, n'appartenait pas aux grandes familles. Tantôt elle lui conseille une permutation qui est un autre faux sens. Dans l'original *virum* vient après *frugum*, en rejet et à dessein : dans la traduction *guerriers*, vient avant *moissons*.

Mais il ne faut pas trop chicaner le traducteur d'un poète. C'est déjà beaucoup de traduire sans trahir complètement. Que ne traduit-il en prose, dira-t-on ? Il pourrait ainsi être moins gêné tout en étant plus exact; éviter à la fois les efforts inutiles et les infidélités obligatoires. Sans doute, sans doute; mais traduire en prose un poète, c'est faire un contresens dans l'ensemble, même lorsqu'on respecte le sens dans tous les détails.

Et puis, lutter avec Virgile sur le terrain poétique, c'est comme une façon plus intime et plus directe de satisfaire à son admiration du

modèle. Cette rivalité, d'ailleurs si inoffensive, n'est pas de la présomption : c'est de l'amour.

EMILE TROLLIET.

Pierre Brun. — *Autour du dix-septième siècle.* — Grenoble, Librairie dauphinoise.

Sous ce titre, *Autour du dix-septième siècle*, M. Pierre Brun réunit diverses biographies des littérateurs du siècle de Louis XIV, qui sont peu connus, ou méconnus, ou même inconnus, car à côté de noms plutôt célèbres se trouvent des noms plutôt obscurs dans la liste qui suit, et qui est celle des originaux — originaux dans les deux sens — dont M. Brun s'est fait le peintre : Maynard, Dassoucy, Desmarets, Ninon de Lenclos, Carmain, Boursault, Mérigon, Pavillon, Saint-Amant, Chaulieu. Ajoutons que ces portraits sont encadrés entre deux études, l'une initiale sur les libertins, et l'autre finale sur les manuscrits inédits de Tallemant des Réaux. Telle est la matière de l'ouvrage.

Quant à la manière de M. Brun, à son tour d'esprit et à son tour de phrase, on peut s'en faire une idée par ces quelques lignes extraites de sa préface :

« Tel quel, le présent volume permettra de juger par certains de ses représentants la société du xviie siècle — seigneurs et dames, hommes de lettres et journalistes, pédagogues et savants, académiciens et petits collets — et de ce fait tirera son unité ; l'étude de manuscrits ou d'ouvrages rares, difficiles à se procurer, le documentera en quelque manière ; et l'on y trouvera, possible, des indications utiles pour l'histoire de notre littérature nationale. Mais ce qui assurément s'y rencontrera, à moins que l'amour-propre d'auteur ne m'ait complètement emmuré, c'est le désir sincère de faire revivre des types originaux de ces temps prestigieux ; c'est l'amour profond de cette époque grouillante à laquelle de tous côtés enfin l'on se reprend ; et ces qualités, je les revendique comme les répondants d'une œuvre que je dédie à tous les fervents du xviie siècle ».

Je ne sais si je me trompe, mais il me semble que dans cette façon de se juger soi-même, il y a du mousquetaire et du cadet de Gascogne, ce qui du reste n'est pas déplacé quand on présente un livre sur les contemporains de d'Artagnan ni surprenant quand hier on en publiait un autre sur Cyrano de Bergerac.

E. T.

Louis Bréhier. — *L'Egypte de 1798 à 1900.* — Combet et Cie, in-8°, XII-334 pages.

L'avant-propos fait à tort mal augurer du livre. Pourquoi n'en avoir pas modifié les termes, pourquoi même ne pas l'avoir supprimé en entier? Le titre de cette étude, les dates entre lesquelles elle se déploie, le nombre des pages qui lui sont consacrées, tout avertit le lecteur de ne chercher ici rien de plus qu'une vue d'ensemble. Le sujet est pris de haut, esquissé dans ses lignes générales. Personnellement nous eussions souhaité plus de vie, plus de couleur au style, plus de fermeté et plus d'ampleur à la pensée. Mais qu'ils sont rares aujourd'hui les historiens qui cherchent à réunir les qualités du savant et celles de l'écrivain ! Un sujet bien divisé, sagement conduit, des conclusions judicieuses, une bibliogra-

phie et un index analytique établis avec soin, voilà plus d'un mérite à ce livre, et si les limites d'un rapide compte-rendu nous en laissaient la liberté, nous aimerions suivre le récit de l'auteur, accentuer certains jugements ou parfois faire quelques réserves. L'impulsion est donnée : la jeune école historique aborde résolument l'histoire contemporaine, que dis-je ? elle ose s'attaquer même à l'actualité, sans attendre qu'elle soit refroidie.

M. Fallex.

Eug. Allain, substitut du procureur général de Besançon. — *Pline le Jeune et ses héritiers*, tome Ier. — Fontemoing, 1901, in-8°, 606 pages.

« Que veut donc dire M. l'advocat du Roy de s'amuser à faire des livres ? » C'est à Balzac que M. Allain, substitut du procureur général, emprunte cette citation : elle traduit à merveille la première pensée du lecteur, elle marque en outre de manière ingénieuse la filiation qui relie ce magistrat du xxe siècle aux parlementaires de l'ancien régime. Il est bien de leur lignée. Comme eux il se repose de la chicane dans le commerce des belles-lettres ; volontiers il quitte le siège du ministère public pour prendre modestement place sur les bancs du Collège de France et de la Sorbonne. Il se défend d'être un savant. En la compagnie de Pline le Jeune il a goûté un plaisir de délicat, ce plaisir il veut nous le faire partager. Ne jugeons donc pas son œuvre selon la commune mesure. M. Allain a beaucoup lu, auteurs anciens, auteurs modernes, il a beaucoup amassé de notes et de fiches ; il cause la plume aux doigts et volontiers la causerie s'allonge, elle fait maints détours imprévus, s'agrémente d'allusions piquantes à des faits contemporains, et à tout instant s'illustre de vues photographiques. Par cette étude qui n'est pas à la portée de tous, par ses goûts de fin lettré, M. Allain a cherché, et il a trouvé « la région sereine où l'on s'affermit, où l'on se console, où l'on espère ».

M. Fallex.

Ch. Dany. — *Les idées politiques et l'esprit public en Pologne à la fin du XVIIIe siècle. La Constitution du 3 mai 1791*. — Alcan, 1901, in-8°, XI-254 pages.

La condition première pour écrire en connaissance de cause l'histoire d'un pays étranger c'est d'en connaître la langue. Pour avoir méconnu cette vérité évidente, nombre d'historiens de la Pologne sont incomplets et inexacts. Pour s'y être au contraire conformé, M. Dany a écrit une étude bien informée, solide et d'une originalité incontestable.

Volontiers les Polonais passent pour n'avoir pas eu conscience des dangers qui les menaçaient au xviiie siècle. Tout au rebours, la Pologne a compté alors nombre de publicistes, et quelques-uns furent éminents, Hugo Kollataj et Stanislaw Staszyc par exemple. Ils dénonçaient sans trêve les vices inhérents à l'état social aussi bien qu'à l'état politique, indiquaient les remèdes et préconisaient des réformes. Une telle activité ne fut pas perdue. La Pologne se montra capable de se régénérer et ce réveil de l'esprit public enfanta la Constitution du 7 mai 1791. Celle-ci n'est donc pas un acte isolé, mais bien « l'aboutissement d'une série d'efforts généreux et méritoires », et le 3 mai marque « le jour d'une révolution dans la nation pour le salut de la patrie ».

Etablissement d'une dynastie par l'hérédité du trône; au roi et à son Conseil le pouvoir exécutif; à une diète, c'est-à-dire à deux chambres le pouvoir législatif; suppression du *liberum veto* et des confédérations, autrement dit du droit à l'insurrection; la loi sur les villes royales, qui rendait aux bourgeois quelques-unes des libertés perdues depuis le moyen âge, insérée dans la Constitution; la question des paysans posée; tolérance de tous les cultes... tels étaient les principaux articles du projet présenté par le roi à la Diète : celle-ci dans une longue et émouvante séance de huit heures le vota aux acclamations enthousiastes et attendries d'un peuple qui ne voulait pas mourir.

L'étude de M. Dany est précédée d'une introduction où sont condensées en un tableau d'ensemble les causes de la décadence de la Pologne. Elle comporterait, ce semble, un épilogue, que nous trouvons en plusieurs endroits indiqué d'un simple trait. La Prusse et la Russie veillent; leurs convoitises sont intéressées à maintenir dans le petit Etat ce que Catherine appelait la bienheureuse anarchie. Léopold II était le seul défenseur sincère de la Pologne, sa mort inattendue et inopportune rendit possible le guet-apens final. Comment la Pologne fut surprise en pleine transformation, voilà un chapitre d'histoire intérieure et d'histoire étrangère — c'est si l'on veut l'étude de la Confédération de Targowica — que M. Dany nous doit : il y apportera la preuve des idées neuves qu'il se contente d'énoncer, sans les démontrer, sur le rôle respectif de la Prusse, de la Russie et de l'Autriche.

M. Fallex.

E. Lavisse et A. Rambaud. — *Histoire générale du IVe siècle à nos jours*, tome XII. *Le monde contemporain.* — A. Colin, 1901, in-8°, 934 pages.

Le voilà terminé ce gigantesque ouvrage, après huit ans bientôt. Il n'a pas réuni moins de soixante-dix collaborateurs. C'est beaucoup, diront ceux-ci, pour assurer toujours l'unité et l'harmonie, pour toujours éviter les disparates ou du moins les disproportions. Ce n'est pas trop, répliqueront ceux-là, pour rencontrer sur tant de sujets et des sujets si variés des compétences toujours éprouvées : à chaque département de l'histoire, à chaque période, à chaque pays presque, il faut aujourd'hui des spécialistes. Et les uns et les autres diront vrai.

L'autorité que cette publication a graduellement conquise près du public, savant ou non, l'analyse que nous avons faite ici même de chaque tome nous dispenseront de bien longs commentaires. Qu'il nous suffise de dire qu'à ce douzième volume les lecteurs viendront plus nombreux, s'il est possible, qu'aux précédents. Car il résume l'histoire générale des trente dernières années. Que de fois n'a-t-on pas été embarrassé de trouver un résumé précis, substantiel, digne de crédit en un mot, des événements qui s'y sont déroulés ! Ce résumé, vous le trouverez ici. Sans doute l'histoire du moment présent n'est pas établie et ne peut l'être, elle est chaude encore des passions du jour : on pourra bien critiquer sinon des jugements, du moins des tendances; cela est inévitable. Du moins on rencontrera dans ce volume compact des indications générales sur tous les sujets et sur tous les pays : histoire politique, politique intérieure et internationale, histoire religieuse, histoire des sciences, des lettres, des arts, histoire coloniale, histoire des faits économiques...

tout est là, et à la suite de chaque chapitre, une bibliographie signale une liste d'ouvrages spéciaux ou d'articles de revue.

Une entreprise d'aussi longue haleine quand elle est menée à bonne fin comme celle-ci, fait honneur à tous ceux qui en furent les ouvriers, et d'abord aux directeurs, à l'éditeur. Oui, les prospectus de librairie ont raison : voilà un important monument de la science française.

M. Fallex.

E. Zevort. — *Histoire de la troisième République. La Présidence de Carnot.* — Paris, Alcan, 1901, in-8°, 396 pages.

Par le compte rendu fait ici même des trois premiers volumes, on sait d'après quelle méthode et dans quel esprit est écrite l'histoire de la troisième République. L'ouvrage se poursuit, égal à lui-même ; il touche à son but extrême : car bientôt la matière fera défaut. Sous ce titre la Présidence de Carnot, en moins de sept ans défilent neuf ministères ; pour chacun d'eux un chapitre spécial. Les hommes politiques, les événements de tout ordre, intérieurs et extérieurs, crise du boulangisme, affaire du Panama, lois démocratiques, sociales et économiques, guerre du Dahomey, alliance franco-russe, etc., sont là présentés, exposés avec toute l'impartialité que l'on est en droit d'exiger d'un contemporain aspirant à faire œuvre d'historien. Ce n'est pas à dire que M. Zevort abdique ses idées personnelles — son récit perdrait toute couleur et toute vie — mais son esprit large comprend et explique même ce que son civisme réprouve et condamne. Il serait à souhaiter que des mesures d'exception pussent être prises pour autoriser l'introduction de semblables ouvrages dans les bibliothèques scolaires : elles seraient un hommage rendu à l'esprit d'indépendance et de réserve tout à la fois, au respect des idées dont le maître doit le premier l'exemple à ses élèves.

M. Fallex.

G. Rossignol. — *La navigabilité de la Garonne.* — Bordeaux, Delmas, 16 pages.

La Garonne sera-t-elle plus heureuse que la Loire et avant elle navigable ?

L'appel a été lancé de Bordeaux par M. Rossignol ; un Comité d'étude s'est constitué, qui déjà possède sa Revue.

L'on ne conçoit plus aujourd'hui de grand port maritime s'il n'est tête de ligne d'un réseau fluvial et c'est un axiome démontré par les faits que la batellerie est l'auxiliaire indispensable de la marine marchande. Exemple toujours et avec raison cité : Hambourg : les trois quarts des marchandises distribuées dans l'arrière-pays en sortent par bateaux fluviaux et c'est par bateaux fluviaux qu'y arrive la moitié des marchandises de l'intérieur. D'où le prodigieux accroissement du port allemand.

La nature a marqué la Garonne pour être la rue centrale de tout le Sud-Ouest ; ce magnifique bassin fluvial a pour porte d'entrée, pour porte de sortie, Bordeaux. Mais la Garonne n'a pas été aménagée et par suite Bordeaux ne peut jouer le rôle que lui assigne la géographie.

Le programme à réaliser serait le suivant :

Améliorer le régime du bassin entier par le reboisement et le gazon-

nement des hautes régions, par la construction de barrages et de bassins de retenue ; — creuser au moins depuis Toulouse un chenal de 2 mètres, sinon de 3, dût-on abandonner le canal latéral et le réserver à l'irrigation ; — approfondir le canal du Midi et peut-être prolonger jusqu'à Port-Vendres la branche qui s'arrête à La Nouvelle ; — relier le réseau navigable du Sud-Ouest au reste du réseau français par un canal de la Garonne à la Loire, qui emprunterait le tracé de l'Isle, de la Charente et du Clain ; — créer un matériel de bateaux en tôles d'acier, à vastes dimensions horizontales, à fond plat, comme en Allemagne ; — comme en Allemagne enfin, organiser des écoles de batellerie, des syndicats de bateliers et de riverains, qui sauraient assumer des responsabilité même pécuniaires.

Il est à souhaiter que l'œuvre entreprise aboutisse ; car elle intéresse au plus haut degré la prospérité nationale.

M. Fallex.

Léon Levrault. — *Les Genres littéraires, l'Epopée, le Roman* (*évolution du genre*), deux opuscules. — Paul Delaplane, Paris.

Ces deux volumes sont les premiers d'une série, dans laquelle seront étudiés successivement les différents genres littéraires, comédie, journalisme, critique littéraire, etc. Il est regrettable que le point de départ de cette entreprise soit une hypothèse littéraire, assez discutable, à savoir celle de l'existence des genres et de leur évolution. Cette application pratique d'une théorie, qui malgré le talent de ses défenseurs, n'est rien moins qu'incontestable, prête le flanc à la critique. Il faut bien reconnaître que l'épopée n'est pas dans la littérature française un genre qui a évolué, et qu'il n'y a pas continuité de la *Chanson de Roland* à la *Légende des Siècles*. M. Levrault en est réduit, lorsqu'il étudie l'épopée au XVII[e] siècle, à faire l'analyse de l'*Alaric* de Scudéry. Il y a évidemment du mérite à avoir lu ce poème plutôt oublié de nos jours. Mais que vient faire l'étude de Scudéry, poète épique, dans un ouvrage de vulgarisation ? D'autre part, dire que la *Légende des Siècles* est un poème épique n'est évidemment qu'un à peu près. A plus forte raison pour Cédar et Daïdha. M. Levrault se trouve en présence d'une tâche moins difficile lorsqu'il aborde l'évolution du roman. Si les Français n'ont jamais eu la tête épique, ils ont toujours aimé lire ou écrire des romans. Le XIX[e] siècle a été de tous le plus fécond en romanciers, et M. Levrault l'étudie assez longuement. Mais ici encore il donne comme des jugements sûrs des appréciations qui dérivent souvent d'impressions uniquement personnelles. Stendhal n'est pour lui qu'un obscur précurseur de Bourget. M. Levrault prend avec un courage louable la défense de Feuillet. Il nous parle des « ricanements » de MM. de Goncourt. Il rapproche A. France et M. Barrès, pourtant si dissemblables. Le lecteur appréciera.

C. G.

V.-A. Poulenc.— *La Coutume de Paris.*— Chevalier-Marescq et Cie.

« La question de la forme du partage, dit M. Poulenc, est la plus vaste et la plus complexe du droit civil. . . il n'en est pas, malgré l'apparence de plus ténébreuse ni de plus irritante, car même sans les opposer l'une à l'autre, à côté de l'idée théorique il a la réalisation pratique. . . Les

ouvrages de doctrine abondent comme aussi les recueils de jurisprudence Pour la pratique, le tout est réuni dans des compilations dont on ne peut méconnaître l'utilité, et du reste bien faites, mais toujours asservies à la doctrine ; elles ne nous présentent aucune vue d'ensemble, aucune idée générale, et spécialement pour le partage, la théorie de la pratique reste à édifier. » En conséquence l'auteur s'est efforcé d'analyser aussi clairement que possible les quelques abstractions en lesquelles se résume la méthode en usage. Son but est d'exposer les principes élémentaires de la liquidation avec leur origine et de faire voir combien, sur la question de la forme du partage, la pratique diffère de la doctrine. La communauté, l'exclusion ou séparation des dettes, l'administration et le partage de la communauté, l'avancement d'hoirie, le rétablissement de la communauté les coutumes d'exclusion et d'égalité, les coutumes d'option, la légitime, la réserve. la quotité disponible, la forme des rapports et le rapport des récompenses, font tour à tour l'objet des études et des discussions de l'auteur. Il veut montrer que, pour la pratique, le grand principe est l'imputation alternante de l'avancement d'hoirie constitué par donation conjointe. La coutume et le droit romain donnent lieu à des appréciations assez vives. Tout le monde n'acceptera pas le jugement sommaire de M. Poulenc sur le droit canon qu'il considère comme un instrument de domination et d'écrasement. Ses idées sur le droit romain susciteront sans doute des objections. Il tient en grande estime la pratique et cependant le portrait qu'il nous en donne n'est rien moins que flatteur. Il affirme bien que la méthode de la doctrine est mauvaise, mais il ajoute que si la pratique agit, elle manque de critique livrée à elle-même, qu'elle n'est pas simplificatrice quand son intérêt est contraire. D'après lui, elle vit au jour le jour, ne s'occupant que d'elle-même, opprimée par les intérêts matériels. En écrivant son livre M. Poulenc nous dit qu'il a voulu faire un premier essai de science positive basée sur des règles mathématiques.

E. C.

Abbé Bayard. — *Notes de Grammaire latine*, 1 vol.

Voilà un petit livre qui est rempli de charitables intentions. L'auteur s'est ému de toujours voir reparaître les mêmes fautes dans les travaux des candidats qu'il prépare à la Licence-ès-Lettres. Il en a découvert les causes dans la différence du génie des langues, et dans l'imperfection de la méthode suivie au début des études grammaticales. Alors il s'est mis à l'œuvre pour apprendre à ses étudiants ou ce qu'ils ignorent tout à fait, ou ce qu'ils savent mal, ou ce qui leur a été mal enseigné, dans l'espoir de combattre efficacement leurs dispositions au solécisme — voire même au barbarisme — et de les mettre en garde contre les écueils de la traduction du français en latin. But fort louable. Mais comment y atteindre ? Comment extirper des connaissances erronées et de mauvaises habitudes enracinées dans l'esprit depuis l'enfance ? M. l'abbé Bayard a pensé que le meilleur moyen serait de faire comme un recueil des fautes habituelles, de montrer aux étudiants pourquoi ils avaient fait la faute et comment il fallait s'y prendre pour l'éviter. Son ouvrage n'est donc pas un recueil de recettes comme nos fameux recueils d'expressions en usage au beau temps du discours latin. Tout est raisonné et expliqué le plus clairement possible. Il signale les écueils de la déclinaison pronominale, de la

concordance des temps, du conditionnel du discours indirect, du réfléchi, etc. et non content de les signaler, il indique le moyen pratique de les éviter.

Mais l'auteur ne se fait-il pas quelque illusion, quand il espère enseigner la conjugaison par une méthode qui faciliterait l'étude des formes et préparerait en même temps l'esprit à l'exacte application des règles de la syntaxe ? Est-il bien sûr que sa méthode ne complique pas l'étude des formes ? De même nous voudrions espérer que les replis mystérieux du pronom réfléchi, désormais inondés de lumière, n'offriront plus la moindre chance d'égarement ou de chute. Heureux alors les étudiants et les maîtres ! Enfin nous nous demandons si les observations sur l'attraction, pour claires qu'elles soient, serviront jamais beaucoup à la traduction du français en latin. Quoi qu'il en soit, ce petit ouvrage peut rendre de grands services aux étudiants désireux de combler les lacunes laissées dans leur instruction par des études grammaticales insuffisantes. Ils seront guidés par un maître qui connaît bien son sujet et son métier.

L. Bollack. — *La langue bleue: Méthode et vocabulaire.*

Avec une foi d'apôtre, convaincu qu'il travaille à « la communion fraternelle » des peuples, M. L. Bollack vient de compléter l'œuvre vaillamment entreprise par lui. Dans ses ouvrages précédents, il nous avait exposé la Théorie et expliqué la Grammaire de la nouvelle langue internationale qu'il a créée. Aujourd'hui, pour prouver que son œuvre est pratique, il publie un Dictionnaire de cette langue. Les difficultés d'une pareille tâche ne l'ont point effrayé. Etrange dictionnaire, constitué par un mécanisme aussi ingénieux que simple, par l'application d'une théorie et le jeu de règles grammaticales préalablement fixées, sans qu'aucun des sens attribués aux « fantômes de mots » hypothétiquement créés fût connu d'avance. L'harmonie ne sera pas la qualité de cet idiome ; mais il aura la clarté, la précision, il sera facile à apprendre ; c'est déjà beaucoup pour une langue qui, sans aucune prétention littéraire, ne se proposerait que de servir aux relations scientifiques et commerciales.

D.

Fernand et Maurice Pelloutier. — *La vie ouvrière en France.* — Paris, Schleicher, in-8 de 344 p. (Bibliothèque internat. des sc. sociologiques.

Voici un livre gros de promesses. Les titres des chapitres : *la durée du travail, les salaires, le travail des femmes, le travail des enfants, la mortalité professionnelle, comment vit la classe ouvrière, la mortalité dans les classes pauvres, chômage et misère, l'alcoolisme*, semblent annoncer un tableau complet de la situation sociale de l'ouvrier français. Malheureusement ce ne sont là que des promesses. Il n'est guère question ici que de l'ouvrier parisien, il semble aux auteurs que le reste de la France ouvrière soit quantité négligeable. Ils n'en parlent que par exception. Par contre, ils nous donnent ce que nous ne leur demandions pas, des renseignements sur ce qui se passe à l'étranger. Il nous semble cependant que, rien qu'en dépouillant les publications de l'Office du travail, on pouvait faire mieux.

On trouvera dans leur livre d'intéressants détails sur la vie matérielle des ouvrières parisiennes, sur la mortalité et les maladies professionnelles, sur les logements ouvriers et les véritables « incidences » des grands tra-

vaux d'assainissement et des constructions de quartiers neufs (1), sur les facteurs économiques de l'alcoolisme, etc. Mais tout cela ne suffit pas à constituer un tableau de la vie ouvrière en France. MM. F. et M. P... ont gâché un beau sujet.

Ajoutez, pour notre malheur, que MM. F. et M. P... sont pétris de littérature : Baudelaire, Richepin, et les journalistes, tiennent ici trop de place. Trop souvent — en ce sujet assez grave pour qu'on le traite avec calme et d'une façon vraiment scientifique — le style tourne à la déclamation et à l'enflure. Déclamations d'autant plus agaçantes que les auteurs manquent rarement une occasion de vouer à un échec certain toutes tentatives de réformes, aussi bien celles des socialistes que celles des philanthropes. Ils ne nous laissent d'autre espoir que le perfectionnement du machinisme.

H. Hauser.

J. Machat. — *Le Développement économique de la Russie.* — Paris, Colin, 1902, in-18, 313 pages.

L'ouvrage de M. Milioukov, *Essai sur l'Histoire de la Civilisation russe* (Paris, Giard et Brière, 1901) a préparé le public à l'étude des productions naturelles et des moyens d'exploitation qui font la richesse propre de la Russie. M. Milioukov avait montré le côté artificiel de la civilisation russe contemporaine, et il est étonnant que M. Machat ne fasse pas mention d'un ouvrage aussi important, attendu qu'il a entrepris de montrer quelles sont non seulement les ressources minérales (métaux et combustibles naturels) les ressources végétales et autres, auxquelles se rapportent la chasse, la pêche, l'élevage et la culture, mais encore les industries et les institutions politiques ou autres qui sont la condition de l'essor commercial de la grande collectivité slave. Comme Milioukov, M. Machat constate que « la mise en valeur véritable » de la plupart des ressources naturelles « ne fait que commencer » en Russie ; mais il est plus confiant dans l'avenir du pays que l'auteur russe lui-même. « Il n'y a guère apparence que la Russie subisse un arrêt provenant de difficultés financières ». Cependant M. Machat estime que « l'alliance ne pourra probablement nous être jamais utile au point de vue économique » ; cela, il est vrai, parce que « notre alliée est appelée à nous dépasser en richesse après avoir largement utilisé nos services ». « Le principe de la politique commerciale » de la Russie est d'ailleurs « toujours une sorte de mercantilisme. »

G.-L. D.

Paul de Rousiers. — *Les Syndicats industriels de Producteurs en France et à l'étranger.* — Paris, Colin, 1902, in-18, 290 pages.

M. de Rousiers n'a pas cessé depuis 1896 de s'intéresser aux syndicats capitalistes de production ; après avoir visité les Etats-Unis où il a pu étudier les *Trusts*, il est allé voir en Allemagne l'organisation des *Cartells* et il a enfin étudié en France les *Comptoirs de vente*. En Améri-

(1) B. 228 : « Sur l'emplacement des maisons à petits loyers se sont élevées des constructions luxueuses... La population ouvrière a été obligée de se replier sur les petites rues... et n'a pu, par conséquent, bénéficier des mesures d'assainissement décrétées dans le principe à son profit ».

que, « bon gré, mal gré, les usines indépendantes sont obligées de se soumettre à la domination des *Trusts* ou de disparaître » ; en Europe, le consentement des intéressés semble plus « spontané », mais la contrainte va grandissant. L'utilité de l'entente est manifeste en présence des dangers de la « surproduction » et des exigences du « machinisme » : le syndicat industriel permet de diminuer les frais généraux, de rendre la concurrence moins meurtrière pour les syndiqués ; mais un danger naît de la tendance naturelle des syndicats à rechercher le monopole. L'Angleterre et la France sont, à cause de leur législation et de l'initiative laissée par le gouvernement aux individus, les deux pays les moins menacés par la création de gigantesques monopoles. D'ailleurs les industries correspondant aux objets de mode, d'art, etc., ne sauraient être atteintes. Les industries métallurgiques sont les plus favorables aux Trusts et aux cartells (le *cartell* se distinguant du *trust* parce qu'il reste ouvert et n'exclut pas de nouveaux associés, parce qu'il est plus soucieux de la sécurité que du triomphe). En France, la monopolisation industrielle ne s'est guère étendue au-delà des industries du sucre, du papier, du pétrole, de l'acier ou du fer. Les avantages compensent encore les inconvénients.

G.-L. D.

Etienne Martin Saint-Léon. — *Le compagnonnage* : son histoire, ses coutumes, ses règlements, ses rites. — Paris, Colin, 1901.

M. Etienne Martin Saint-Léon, bibliothécaire du Musée social et auteur d'une excellente *Histoire des corporations de métiers*, vient, poursuivant ses études sur les associations, de publier un ouvrage sur le *compagnonnage*, dont il est aisé d'entrevoir le succès auprès tant des savants que du grand public. C'est un livre sérieusement documenté et écrit d'une plume alerte et souple.

La partie historique est amusante et intéressante : voici la légende avec tout son cortège de naïvetés bizarres ; puis, la vraisemblance, appuyée sur une riche documentation, prend force de certitude ; les grèves du XVIe siècle fournissent l'objet de tableaux très modernes, un arrêt de la Sorbonne de 1655 donne les détails les plus minutieux sur le compagnonnage à cette époque ; le courant se développe encore pour diminuer et presque mourir, maintenant que les sources du recrutement des compagnons se trouvent taries.

Les rites, les mœurs et les coutumes du compagnonnage, autrefois si secrets, sont indiqués par M. Martin Saint-Léon avec les plus minutieux détails. L'initiation, le tour de France, les insignes et les emblèmes ordinaires font l'objet de très curieux chapitres.

Ce qu'il reste de l'ancien compagnonnage est pour l'auteur surtout une occasion de parler des associations ouvrières dans l'avenir, avec des tendances socialistes chrétiennes.

Jamais écrivain de l'Ecole catholique n'a mis plus de largeur d'esprit dans un travail où, à chaque pas, il risquait de prendre ses désirs pour des réalités.

ANDRÉ E. SAYOUS.

The Pedagogical Seminary (*suite*)
1900-1901 (1)

Mrs Moore : *Observations comparatives du développement des mouvements chez un garçon et une fille.* — C'est l'histoire presque jour par jour, de l'organisation des divers mouvements chez deux enfants.

A. Chamberlain : *Les recherches anthropométriques.* — Simple résumé, mais très documenté, des efforts que l'on fait en Bohème, en Russie, en Allemagne, en Italie, en France et en Amérique, pour organiser l'examen physique et mental des enfants. C'est naturellement sur l'Amérique que l'auteur s'étend le plus : là, presque partout il y a des comités d'examen. En Europe, la France est un des rares pays où les procédés d'examen ne soient encore appliqués qu'aux anormaux.

J. Hancock : *L'examen des écoliers.* — Cet article montre précisément comment appliquer les désiderata formulés ci-dessus, comment organiser ces recherches dans les écoles, quelles sont les mensurations à prendre, quelle en est la signification, quels tests il faut employer de préférence pour mensurer les diverses aptitudes de l'enfant, c'est, avec le travail déjà ancien de Chrismon, un des premiers exposés méthodiques de la question.

H. Thurber : *Divers principes d'organisation de l'enseignement.* — Comparaison des méthodes américaines, anglaises, françaises, allemandes : examen de quelques résultats. En concluant, l'auteur rappelle que les écoles américaines sont, au moins, en droit, totalement hors la politique, les Etats-Unis n'ayant pas de ministère de l'instruction. Le personnel des écoles primaires est presque entièrement féminin : les filles forment la majeure partie de la population scolaire, et ce sont les mères de famille qui s'intéressent le plus aux questions scolaires.

Bentley : *Le latin.* — Notre confiance en son influence éducatrice ne reposerait sur rien.

A. Chamberlain : *Notes sur la pédagogie italienne.* — Examen de quelques livres récemment publiés ; le laboratoire de psychologie infantile de Crevalcore ; les efforts pour réaliser l'aphorisme de Villari (moins d'instruction, un peu plus de pain) rapprocher l'école de la vie pratique, organiser l'examen physique et mental des enfants.

Dr JEAN PHILIPPE.

Grande Encyclopédie. — La 778e et dernière livraison de la *Grande Encyclopédie* vient de paraître. Elle ne le cède en rien, comme intérêt, à ses devancières. Nous y avons particulièrement remarqué, outre une monographie très complète du zinc (minéralogie, chimie, métallurgie, thérapeutique), par MM. de Launay, L. Sagnet, docteur J.-P. Langlois, les articles Zanzibar, par M. E. Chantriot ; Zeus, par M. A. Hild ; Zola, par M. Ph. Berthelot ; zoologie, par le docteur Trouessart.

Le mot Zyrmi, nom d'une bourgade du Soudan, termine la livraison et aussi, conséquemment, ce gigantesque ouvrage, dont les trente et un volumes constituent l'inventaire le mieux documenté qui ait encore paru de l'état des sciences, des arts et des lettres au début du xxe siècle.

(1) Voir *Revue* du 15 octobre 1902.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

ONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

MM.

. Croiset, doyen de la Faculté des Lettres, Président.

Arboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.

Arnaude, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.

Auvette, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure, séc.-gén.-adj.

Ulard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.

Ernes, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.

Erthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.

. Blondel, docteur ès lettres.

Mile Bourgeois, maître de conférences à l'Ecole Normale et à l'Ecole libre des sciences politiques.

Outmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.

Outroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.

Bouardel, de l'Institut, professeur à la Faculté de Médecine.

Bouin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.

Astre, professeur à la Faculté des Sciences.

Ules Dietz, avocat à la Cour d'appel.

r Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.

Edmond Dreyfus-Brisac.

Eger, chargé de cours à la Faculté des Lettres.

Samkin, professeur à la Faculté de droit.

Flach, professeur au Collège de France.

Gariel, professeur à la Faculté de médecine.

Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.

Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.

Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux-Arts, professeur à la Faculté des Lettres.

Louis Legrand, correspondant de l'Institut, cons. d'Etat.

Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.

Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.

Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.

Moissan, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.

Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.

Edmond Perrier, de l'Institut, directeur du Muséum.

Perrot, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.

Picavet, maître de conférences à l'Ecole des Hᵗᵉˢ Etudes.

Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.

Dr Regnard, directeur de l'Institut agronomique

Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.

A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.

Tannery, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.

Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

CORRESPONDANTS DÉPARTEMENTAUX ET ÉTRANGERS

Altamira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.

Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipsig*.

Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.

Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.

Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).

Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.

Dr Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.

Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.

Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.

Dr Buchheler, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.

Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.

B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).

César-Bru, professeur à l'Université, Aix-Marseille.

Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.

Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.

Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.

Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.

Desserteaux, professeur à l'Université de Dijon.

Drtina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.

Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).

Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.

Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.

Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.

Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.

Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.

Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.

L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.

Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.

Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.

Gyner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.

Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*

Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.

L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.

Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.

Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.

Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.

Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.

T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.

E. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.

Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.

Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.

Krück, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.

Dr Launhardt, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.

L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.

Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).

A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.

Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.

Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.

Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.

Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.

Dr Nældeke, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.

Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.

Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.

Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.

Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.

Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.

Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.

H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.

Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.

Dr Sirbeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.

Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*

A. Sacerdoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.

Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iena*.

Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.

Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.

Dr Thoman, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.

Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.

Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.

Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.

Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.

Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.

Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.

Commandeur Zanfi, à *Rome*.

Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift für Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).

Xénopol, recteur de l'Université de Jassy, correspondant de l'Institut.

Exposition Universelle (1900) — MÉDAILLE D'OR — Enseignement supérieur (Classe 3)

VINGT-DEUXIEME ANNÉE. — VOL. XLIV. — N° 12. — 15 DÉCEMBRE 1902.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, V^e ARR.

1902

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Parait le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, **24** fr. LA LIVRAISON, **2** fr. **50**

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . **200** francs

---



REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SÉANCE DE RENTRÉE

DE LA

FACULTÉ DE DROIT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

Discours de M. le Doyen Glasson

L'année scolaire que nous avons close au mois d'août dernier devra compter parmi celles où se sont réalisés pour notre Faculté d'heureux événements. Aucun deuil n'a attristé notre Compagnie ; tels nous sommes descendus de chaire à la fin de l'année dernière, tels nous allons prochainement nous retrouver, et nous n'aurions aucun regret à exprimer si deux de nos collègues n'étaient pas obligés par des motifs de santé de se faire suppléer pendant tout ou partie de l'année scolaire qui vient de s'ouvrir. Du côté des étudiants, en particulier des étudiants de doctorat, les examens ont été très généralement satisfaisants, et au concours général ouvert entre les élèves de troisième année des Facultés et École de droit de l'État, nous voyons figurer avec distinction en tête des lauréats trois noms de notre École. M. Nast obtient le premier prix, M. David le second, et la troisième mention honorable est décernée à M. Donnedieu de Vabres.

De nombreuses marques de sympathie nous ont été données, non seulement en paroles ou sous forme de promesses, mais, ce qui vaut mieux, par des actes sérieux et dont quelques-uns pourront contri-

buer au développement et à l'éclat de notre enseignement. En décorant M. Jobbé-Duval de la croix de la Légion d'honneur, le gouvernement de la République a justement récompensé les services d'un professeur éminent, qui, dans son cours comme dans ses travaux écrits, a contribué aux progrès considérables réalisés tout récemment dans l'étude du droit romain presque exclusivement fondée aujourd'hui sur la méthode historique. Comme les années précédentes, le Conseil municipal de la ville de Paris a mis à notre disposition des bourses au profit d'étudiants appartenant à des familles peu fortunées et qui, par leurs succès dans les examens, ont donné des preuves sérieuses de travail et d'intelligence. La Société des amis de l'Université, toujours dévouée aux intérêts de la haute culture intellectuelle, a encore une fois, et malgré la modicité de ses ressources, voté des sommes suffisantes pour nous permettre d'augmenter le nombre de nos prix de thèse, et a accordé à des docteurs de notre Faculté des bourses de voyage à l'étranger à l'effet d'y étudier sur place des problèmes juridiques, économiques ou sociaux de leur choix. Le Conseil de l'Université, qui a déjà beaucoup fait, pour l'extension de notre enseignement, par la création de cours ou de chaires, a voté, cette année, les sommes nécessaires pour la transformation des cours d'histoire des doctrines économiques et de législation et d'économie rurales en chaires magistrales ; grâce à cette mesure, ces deux enseignements vont sortir de l'état précaire où ils étaient placés jusqu'à ce jour et obtenir la fixité indispensable à toute étude d'une nature vraiment scientifique.

Si nous sommes sensibles à ces marques de sympathie qui nous viennent du Gouvernement, du Conseil municipal, du Conseil de l'Université, des associations privées, nous sommes non moins profondément touchés des témoignages de reconnaissance que nous tenons de nos anciens élèves. Dans le courant de cette année, un homme dévoué à la science du droit, qui fut un disciple passionné de notre École, nous a donné par une libéralité vraiment magnifique une preuve éclatante de l'affection qu'il a pendant toute sa vie portée à notre enseignement. Après avoir suivi les cours de la Faculté de Droit avec une assiduité exemplaire et subi de brillants examens de licence et de doctorat, M. Goullencourt s'était retiré dans sa famille à Sougeons (Oise) où il continuait à se livrer avec un véritable acharnement à l'étude de la jurisprudence, se tenant sans cesse au courant de toutes les publications des jurisconsultes et des arrêts des cours de justice. Il quittait rarement sa retraite, et, s'il se rendait parfois à Paris, c'était pour accourir à l'École de Droit

dont il suivait de nouveau les cours pendant quelques jours en souvenir des années de sa jeunesse. Puis, avant de rentrer au foyer domestique, il parcourait les principales maisons d'édition et s'y procurait les ouvrages récemment parus, enrichissant ainsi chaque jour sa bibliothèque dont le nombre des volumes était considérable. En dernier lieu, atteint d'un mal qu'il surveillait sans en soupçonner toute la gravité, il résolut de laisser, par son testament, à notre École, sans aucune condition ni charge, toute sa fortune qui s'élevait à plusieurs centaines de mille francs. Dans cet acte de dernière volonté, il indique en quelques mots la cause de cette détermination. « A la mémoire vénérée de ma mère, dit-il, j'institue légataire universel la Faculté de Droit de l'Université de Paris. Je lui dois tout ; je ne dois rien à mes héritiers de la ligne paternelle ou maternelle ; aussi je demande avec insistance que le legs ne subisse aucune réduction ; tel était le vœu constant de ma mère ; qu'il soit respecté. »

Voici donc la Faculté placée à la tête d'une véritable fortune mobilière et immobilière. Socialistes, mutualistes ou individualistes, nous allons connaître pour la première fois les douceurs et les ennuis de la propriété. Mais nous inspirant des intentions du bienfaiteur, nous nous attacherons à administrer nos biens en bon père de famille, réservant le capital et ne dépensant que le revenu que nous emploierons. cela va sans dire, à satisfaire les intérêts de notre enseignement et à encourager nos étudiants les plus distingués. Est-il besoin d'ajouter que le nom de M. Goullencourt sera inscrit en lettres d'or sur le marbre où nous consacrons le souvenir de nos bienfaiteurs ?

Au point de vue exclusivement scientifique, l'événement capital de cette année a été la création du cours de législation civile comparée confié à un maître dont le nom et les traditions de famille sont une garantie de succès (1). Je voudrais arrêter un instant votre attention sur cet enseignement nouveau, dont on a enfin compris l'utilité et les caractères particuliers. Il appartient surtout aux Universités françaises de cultiver cette branche de la science du droit; car, sans aller jusqu'à dire qu'elle a pris naissance en France, il est bien permis d'affirmer que c'est du moins dans notre pays qu'on en a compris, pour la première fois, la nature et l'importance. On dit volontiers, il est vrai, que, de tout temps, les hommes de loi ont

(1) L'auteur se propose de consacrer prochainement un article à l'enseignement de la législation comparée dans les Facultés de droit.

cultivé l'étude des législations étrangères. On cite même l'exemple des Romains, qui s'inspirèrent en effet et plus souvent qu'on ne le croit des lois de la Grèce, soit pour le fond, soit surtout au point de vue de la forme. On a relevé, dans les Commentaires de Gaius plus d'un passage où il est fait allusion à des législations étrangères. Mais il ne s'agit pas là d'études véritables et encore moins de législation comparée.

Il est essentiel en effet de ne pas confondre, comme on l'a fait trop souvent, deux branches de la science, bien distinctes l'une de l'autre, malgré leurs points de contact, l'étude d'une ou de plusieurs législations étrangères et celle de la législation comparée. La première se pénètre du texte et de l'esprit de telles ou telles lois du droit public ou du droit privé d'un pays déterminé. Il s'agit, pour le savant qui se livre à ce travail, de connaître tout ou partie de la législation d'un peuple, par exemple le régime de la famille, le mariage et le divorce, les successions, la propriété ; ou bien, dans le domaine du droit public, la constitution politique d'un pays, son régime administratif, ses finances, son organisation judiciaire, son système pénal. Certes cette étude offre un très sérieux intérêt ; mais celui qui s'y adonne se trompe s'il croit qu'il se livre à une étude de législation comparée ; il ne fait en réalité que réunir des matériaux qui pourront plus tard lui permettre d'établir des comparaisons et d'en déduire des conséquences théoriques ou pratiques. Le professeur qui, enseignant une branche du droit français, se permet quelques rapprochements avec des législations étrangères, consacre son temps à des recherches, certes très utiles, qui lui permettent de relever des ressemblances ou des contrastes et d'en rechercher les causes. Il se rapproche déjà de la culture de la législation comparée ; on ne peut pourtant pas encore dire qu'il s'y livre ; il fait un cours de droit français avec des excursions dans des pays voisins, mais où il ne lui est pas permis de s'attarder, au risque de se perdre ou tout au moins de s'écarter trop sensiblement de l'objet essentiel de son enseignement. Dans un véritable cours de législation comparée, le droit national, par exemple le droit français, doit occuper la même place que l'État régi par ce droit, par exemple la France, dans la géographie des cinq parties du monde. Le droit étranger ne doit pas être considéré comme un accessoire ou un auxiliaire du droit national. A vrai dire la législation comparée se saisit directement des institutions de droit public ou de droit privé ; elle les prend à leur naissance et les suit dans leurs évolutions successives jusqu'à l'époque actuelle ou jusqu'à leur disparition antérieure. Fort sou-

vent l'origine d'une institution est commune à plusieurs peuples, mais chacun l'approprie ensuite au génie de sa race, et, suivant les cas, la fortifie, la transforme, l'affaiblit ou même la détruit. Ainsi comprise et avec cette méthode d'observation, l'étude de la législation comparée n'est pas autre chose que la recherche de l'esprit des lois et des institutions sociales. Aussi quels travaux n'impose-t-elle pas à celui qui s'y dévoue ? L'histoire du droit lui est aussi indispensable que la connaissance des législations étrangères. La vie d'un homme ne saurait suffire pour explorer ce domaine, si vaste qu'on peut dire sans exagération qu'il n'a pas de limites : il faut savoir se fixer et faire des choix. Toutefois on se heurte alors à de nouvelles difficultés. Comment procéder en effet à ces choix ? L'intérêt scientifique d'une législation n'est pas nécessairement en rapport avec la puissance sociale du peuple auquel elle s'applique. Tel code d'un grand État de l'Europe est moins intéressant que tel autre d'un petit canton de la Suisse. Mais aussi quels résultats scientifiques et quelles satisfactions intellectuelles pour celui qui mène à bonne fin un pareil labeur ! Semblable à un voyageur qui a entrepris l'ascension de cimes réputées inaccessibles, il parvient à découvrir des horizons jusqu'alors inconnus.

C'est vraiment dans notre pays qu'on a pour la première fois pressenti l'importance et l'utilité des études de législation comparée. L'honneur en revient en grande partie à l'Académie des sciences morales et politiques. Elle exerça pendant longtemps une influence à peu près exclusive sur les travaux de législation comparée ; elle les provoqua par ses concours. Puis dans le dernier tiers du XIXe siècle le mouvement s'est élargi et n'a pas tardé à devenir très général, d'abord en France, ensuite dans les principaux États de l'Europe. En France nous voyons apparaître la Société de législation comparée et le Comité de législation étrangère du Ministère de la Justice. On s'y tient au courant du mouvement législatif de tous les pays du monde ; on se met à traduire les codes étrangers les plus récents ; des revues spéciales se consacrent à cette nouvelle branche du droit ; d'autres lui accordent une place importante. Le même mouvement se produit bientôt en Allemagne où les revues juridiques ne négligent pas les législations étrangères, et en 1878 commence à paraître la *Zeitschrift für vergleichende Rechtwissenschaft* où l'on accorde toutefois, et suivant le génie germanique, une préférence marquée aux travaux historiques et même préhistoriques ; de véritables mémoires sont consacrés à des usages de peuples qui vivent encore à l'état sauvage. A Berlin se fonde une Société de droit inter-

national comparé, dont les publications se rapprochent sensiblement de celles de la Société française de législation comparée. Tout récemment une association analogue s'est formée à Londres ; mais ses publications, pénétrées de l'esprit anglo-saxon, sont bien différentes de celles de France et d'Allemagne. Elles sont presque exclusivement consacrées au droit anglais de la Métropole et aux législations des colonies ou pays de protectorat de l'Empire britannique. On y chercherait en vain des rapprochements avec les législations étrangères, et le mouvement législatif des autres pays est à peu près passé sous silence. Les Anglais préfèrent se comparer à eux-mêmes dans les cinq parties du monde. Mais il est juste d'ajouter que leurs travaux sont pour la plupart tout à fait remarquables. En Italie une Revue de législation comparée paraît à Naples depuis 1898, sous la direction du jurisconsulte Adolfo Senigallia. Des chaires de législation comparée ont été créées en Belgique, en Angleterre, en Hollande, en Espagne, en Suède, eu Suisse, en Hongrie, en Italie, au Japon. En France la première chaire de législation comparée a été établie, il y a longtemps déjà, en 1832, au Collège de France, et, après avoir été occupée par Lerminier, elle a été illustrée par Edouard Laboulaye, qui, sorti d'une condition obscure, grâce à un travail opiniâtre, attira tout de suite sur lui l'attention publique par sa science profonde et par sa forme toujours élégante et parfois même éloquente. L'École de droit fut aussi de bonne heure, en 1846, dotée d'une chaire de législation pénale comparée. Mais le professeur chargé de cet enseignement se consacra presque exclusivement au droit criminel français qu'il enseigna d'ailleurs avec éclat. Il ne se permettait que de temps à autre de rares excursions dans le domaine des législations étrangères. A peine fondée, l'École des sciences politiques créait un enseignement de législation comparée qui s'étendait à presque tous les cours se rattachant au droit public et qui, pour le droit privé, était concentré dans deux chaires spéciales, l'une de droit civil, l'autre de droit commercial.

A la Faculté de Droit ce groupe d'enseignement commence à prendre corps ; il existe depuis un certain temps déjà un cours de législation commerciale comparée. La chaire de droit public général se rattache directement à la législation comparée. Il était urgent de combler la regrettable lacune qui existait aux dépens du droit civil. Les problèmes relatifs à l'organisation de la famille, au régime de la propriété, à l'ordre des successions, ne sont-ils pas de premier ordre et est-il permis de les négliger au point de vue du droit comparé dans une Faculté qui a toujours tenu à honneur de porter et de main-

tenir à son plus haut degré de perfection l'enseignement du droit civil? Aussi la Faculté se déclare satisfaite de la création de ce cours nouveau qui, on peut l'espérer, sera converti en chaire dans un avenir prochain. Toutefois si la Faculté est, suivant son habitude, toujours satisfaite, elle ne l'est pourtant jamais complètement; le progrès de la science est à ce prix. Dans le domaine du droit public on peut regretter que la place attribuée aux législations étrangères soit trop exiguë et que des enseignements nouveaux ne viennent pas compléter ceux qui existent déjà. N'oublions pas qu'en France on fait trop de politique et trop peu de science politique. L'étude de la législation comparée peut réagir contre cette tendance fâcheuse, du moins parmi les hommes éclairés. Il s'opère en ce sens un mouvement très prononcé à l'étranger, et nous devons d'autant plus y participer que nous en avons été en partie les provocateurs et qu'au début nous en avons donné l'exemple. On peut dire dès maintenant et sans exagération que le XIXe siècle a été celui de la codification. Notre code civil dont nous célébrerons bientôt le centenaire a été le point de départ de cette évolution générale, qui n'est pas encore achevée, mais qui s'est terminée pour le XIXe siècle par l'apparition de deux codes tout récents, le nouveau code civil du Canada et celui de l'empire d'Allemagne. De nos jours, dès qu'un législateur entreprend une réforme de quelque importance, il a soin de s'enquérir de ce que décident les lois des autres pays, et les exposés des motifs de certains projets de lois forment de véritables études, parfois fort bien conduites, de législation comparée. C'est là une tendance qu'on ne saurait trop approuver, mais qui présente aussi quelque danger, surtout en France où nous sommes manifestement beaucoup trop portés à admirer tout ce qui existe au delà de nos frontières et à dénigrer nos propres institutions. Les étrangers nous rendent souvent une justice que nous nous refusons à nous-mêmes et manifestent leurs préférences pour telle loi française sur telle autre de leur pays pour laquelle nous professons une admiration trop irréfléchie. Il faut se garder en effet, surtout en matière de législation comparée, de s'en tenir aux apparences. L'étude du texte de la loi étrangère servira à bien peu de chose ou pourra même induire en erreur si l'on ne la complète par la recherche de l'application de cette loi dans la pratique. Il faut s'attendre et se résigner à bien des tâtonnements avant de posséder une méthode vraiment sûre et complète pour la direction de ces études toutes nouvelles. Mais les résultats déjà obtenus, le mouvement général qui porte les savants comme les législateurs vers les travaux de cette nature, la tendance générale de rapprocher les différentes législations de l'Eu-

rope, au point d'en arriver à posséder une sorte de véritable droit civil commun, sont d'un excellent augure pour l'avenir. Les Facultés de Droit ont le devoir de s'associer à ce mouvement général des esprits; elles n'y failliront pas ; elles ne sauraient rester indifférentes et étrangères aux progrès internationaux qui se réalisent, pas plus qu'aux crises sociales qui peuvent nous menacer. En affectant certains cours à la législation comparée, les Facultés de Droit se mettent davantage encore en contact direct avec l'histoire du droit et la plupart des autres études sociales. Elles affirment ainsi une fois de plus l'unité des sciences morales et politiques en contractant de nouveaux liens avec quelques-unes d'entre elles.

Glasson
de l'Institut,
Doyen de la Faculté de Droit
de l'Université de Paris.

QUELQUES RÉFLEXIONS

SUR LA

LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

La question de la liberté d'enseignement fait en ce moment répandre en France beaucoup d'encre et débiter bien des paroles vaines. Il faut se dégager de la polémique stérile, fixer les principes et chercher la solution rationnelle en tenant compte des circonstances.

Pour savoir si l'enseignement doit être libre, il est de toute nécessité de définir ce que c'est qu'enseigner. Enseigner, c'est inculquer avec une autorité spéciale certaines idées à des élèves mis en demeure de les accepter. L'enseignement est donné par un maître et ici le langage vulgaire si souvent imprécis exprime la réalité des choses avec une remarquable justesse. Le maître a de son côté la supériorité que constituent la maturité d'une intelligence développée et consciente, la pleine possession des connaissances et la compétence sur les questions qu'il traite; l'intelligence de l'élève s'éveille, est à l'état de devenir; elle n'a pris conscience ni de sa nature ni de ses moyens; l'élève ne sait pas, il apprend, c'est-à-dire qu'il reçoit la science telle que le maître la lui transmet. Ajou-

(1) Voir dans la *Revue internationale de l'Enseignement*, du 15 mars 1902, le texte de la loi du 15 mars 1850, diverses propositions de lois, les articles de MM. Aulard et Gérard-Varet, la Discussion à la Chambre, le Discours de M. Aynard, un Discours de M Poincaré, à Rouen ; dans celle du 15 novembre, le Projet de loi sur l'enseignement secondaire libre, déposé par M. le Ministre de l'Instruction publique *(N. de la Réd.)*.

tez que le maître est armé de pouvoirs disciplinaires pour réprimer et contraindre. Naturellement, cette prodigieuse inégalité s'atténue à mesure que l'élève avance en âge : elle ne disparaît jamais complètement ; le maître a toujours devant lui sinon des enfants, au moins des adolescents, des jeunes gens qu'il domine par l'ascendant de sa situation, quelquefois par le prestige de son talent. L'enseignement aboutit du reste à des examens, et par l'examen l'élève se sent sous la dépendance du maître. Donc le maître forme la jeunesse : ces mots, usés par l'emploi quotidien et qu'on répète machinalement, ont une portée énorme. Un certain nombre d'hommes parmi les intellectuels — pas tous — arrivés à l'âge mûr soumettent à un examen critique les résultats de leur éducation et se reforment par un travail personnel. D'autres, au contact de la vie, se modifient, souvent plutôt en mal qu'en bien. La masse reste telle qu'on l'a faite, reproduisant le moule dans lequel on l'a coulée, et garde l'empreinte ineffaçable de son éducation.

Ceci permet d'écarter un sophisme, que répètent à l'envi les gens qui se paient de mots, à savoir que la liberté d'enseignement est le corollaire nécessaire de la liberté de penser. La liberté de penser est un droit essentiel de la nature humaine ; aucune violence n'y doit attenter et cela est presque inutile à dire, puisqu'aussi bien la pensée, tant qu'elle ne se manifeste point, est inaccessible et que la tyrannie extérieure ne peut rien sur elle. Mais elle tend à s'exprimer par la parole et par la pensée ; c'est donc la liberté de parler et d'écrire qui est le corollaire indispensable de la liberté de penser. Dans aucune société organisée, elle ne saurait être absolue ; la société a le droit d'intervenir quand elle aboutit à des théories immorales ou criminelles ; donc, aussitôt que la pensée se manifeste dans une réunion d'hommes groupés sous des lois, elle rencontre des limites, limites incertaines, délicates à fixer, qu'il faut laisser aussi larges que possible, qui pourtant existent ; ces limites sont bien plus étroites lorsqu'il s'agit d'enseignement. La liberté de parler et d'écrire ne se confond en aucune façon avec celle d'enseigner. L'écrivain, l'orateur s'adressent à des hommes faits, capables de juger, de contredire, de se refuser ; ils n'ont que la prétention d'avoir raison, et cette prétention ils ne l'appuient d'aucune autorité. Le professeur exerce une action sur des esprits encore infirmes ; il n'expose pas sa pensée, il l'impose. Dès lors comment une société organisée permettrait-elle au premier venu de s'arroger un rôle qui lui assure sur les générations en formation un empire décisif ? Si elle se désintéresse de la question, elle reconnaît qu'elle est encore sur ce point en état d'anar-

chie. L'enseignement n'est pas un droit naturel à l'homme. c'est un privilège qui ne doit être accordé qu'à bon escient et en s'entourant de garanties. Ces deux termes « liberté d'enseignement » sont un véritable non sens. Ils ne sauraient être employés que par ceux qui veulent perpétuer l'équivoque pour en profiter — ce sont les malins — ou par ceux qui n'ont pas l'habitude, qui ne sont pas capables de tirer une idée au clair — ce sont les naïfs. La liberté absolue d'enseignement n'est à sa place que dans une société non encore constituée, chez les sauvages.

Pour un peuple policé, l'enseignement est affaire d'Etat. Ici nous rencontrons un nouveau sophisme, une de ces maximes que les esprits moyens acceptent comme axiôme et sur laquelle ils échafaudent sans vérifier la base : si l'enseignement est affaire d'Etat, il faut que l'Etat ait une doctrine.

J'ai réfuté le premier sophisme — à savoir que la liberté d'enseignement était un droit essentiel dérivant de la liberté de penser — en définissant l'enseignement et en montrant à qui il s'adresse : qui dit enseignement dit autorité sur des mineurs ; or penser librement et prendre autorité sur des mineurs sont deux choses absolument différentes. Le second se réfutera en examinant l'objet de l'enseignement, la nature de ce qu'on enseigne. On pense ce qu'on veut ou ce qu'on peut. On enseigne ce qui est vrai, la science. La science se constitue par la découverte du vrai suivant des méthodes dont nous sommes actuellement en possession. Il y a des sciences totalement ou partiellement constituées ; il y en a qui se forment ; il y a des vérités démontrées, acquises ; il y a des hypothèses, qui sont la vérité provisoire et qui ne sont énoncées que comme telles ; il y a la recherche qui n'a pas encore abouti, mais qui espère aboutir. Ce sont là les conditions qui s'imposent à l'enseignement et en déterminent la variété. Aux débutants on transmet les résultats incontestables : c'est le fond solide qui constitue le premier degré de l'enseignement : beaucoup qui ne visent que la vie pratique s'en contentent. Aux esprits plus développés, plus curieux, on montre par quels procédés les vérités ont été conquises : on les initie aux hypothèses : c'est le second degré, indispensable à qui se propose d'aller plus loin. Enfin, dans l'enseignement supérieur, le savant travaille en présence et sous l'œil de ses élèves ; il les fait travailler eux-mêmes ; il les établit ouvriers dans la recherche du vrai. Le but de l'enseignement est donc de communiquer aux générations nouvelles les résultats obtenus par la méthode scientifique et de les

familiariser avec cette méthode. Cette méthode constituée par l'effort de l'esprit humain est universellement acceptée et aucun individu sensé ne se risquerait à en contester la valeur. C'est elle qui dans ses résultats et dans ses procédés est l'objet de l'enseignement ; elle est la loi des penseurs indistinctement ; elle ne peut avoir contre elle que les ignorants ou les fous. Or le droit et le devoir de l'Etat en matière d'enseignement est simplement de veiller à ce qu'elle soit appliquée dans sa lettre et dans son esprit. L'Etat n'a pas à faire sienne une doctrine; mais le monde savant étant d'accord sur ce point qu'on ne saurait arriver au vrai que par la méthode scientifique, le rôle de l'Etat est de s'assurer que c'est elle qui inspire l'enseignement.

Ceci est d'autant plus naturel que l'Etat tel que nous le concevons, c'est-à-dire l'Etat républicain, n'est lui-même qu'un produit de la méthode scientifique ; c'est en s'étudiant que l'homme s'est aperçu qu'il était fait pour se gouverner sans intervention étrangère, pour formuler lui-même les lois qui le régissent et n'obéir qu'à elles, pour organiser suivant l'intérêt général et la justice la société dont il est membre. La constitution de l'Etat républicain n'est que l'application à la politique de la méthode rationnelle ; en veillant à ce que la méthode rationnelle soit à la base de l'enseignement, il ne fait que confirmer son origine. Il se défend en défendant la science et tout cela ne fait qu'un.

Mais en dehors de la science — et par là j'entends non seulement les sciences mathématiques et physiques, mais aussi les sciences improprement appelées morales qui sont elles aussi justiciables de la méthode exacte, bien que par suite de la nature des matériaux mis en œuvre elles n'arrivent pas toujours à des résultats aussi certains — en dehors de la science, il y a autre chose, la métaphysique et les religions. On a parlé récemment à ce propos de la faillite de la science ; ce n'est qu'un mot de rhéteur, qui ne correspond à rien de réel. Faire faillite c'est ne pas tenir à échéance ses engagements ; or la science ne s'est pas engagée à résoudre à jour fixe le problème de l'Etre et de la destinée humaine. Ce problème, on a tenté de le résoudre sans la consulter ; il en est résulté des systèmes métaphysiques, laïcs et religieux. Que les vérités (à proprement parler les hypothèses) métaphysiqués soient d'un autre ordre que les vérités scientifiques, c'est ce qui n'est pas contestable; non pas qn'on n'apporte des preuves pour les démontrer, mais si ces preuves étaient réellement concluantes, tous les bons esprits

seraient obligés de s'y rendre — ce qui n'est pas. Nous sommes ici sur un terrain particulier, où la science n'a jusqu'à présent rien à voir. Elle doit s'en désintéresser et l'Etat également, à moins que de là ne partent des attaques inconsidérées contre la méthode scientifique, qui ne saurait être remise en question. Or les hommes qui n'ont que peu de temps à vivre, qui ne peuvent renvoyer à plus tard, tiennent à être renseignés dès maintenant sur le problème de l'au-delà. Ils s'adressent à ceux qui prétendent l'avoir résolu ; ceux-là leur apportent les lumières, les consolations, les directions auxquelles ils aspirent; l'Etat n'a là rien à voir ; il serait ridicule et odieux qu'il voulût s'immiscer dans la spéculation métaphysique.

Voilà donc deux domaines distincts — domaine de la science — domaine de la foi mystique. L'un est celui de l'école, l'autre celui de la philosophie constructive et de l'Eglise ; de ce dernier l'école se désintéresse, ce qu'on exprime en disant qu'elle est « neutre » ; si la formule n'est pas tout à fait ce qu'il conviendrait, elle n'en laisse pas moins entendre une chose très juste : l'école n'enseigne que ce qui peut se démontrer de façon que tout esprit suffisamment éclairé soit obligé de l'accepter comme vrai ; le reste, elle le laisse à d'autres qui se jugent qualifiés pour répondre aux intéressés et fonder des croyances. La limite est nette et bien tracée. En revanche il est une autre formule que je ne puis comprendre, parce qu'ici ce n'est pas le mot qui pèche, mais l'idée, c'est celle d' « Université catholique ». Si en effet une telle Université poursuit par les voies exactes dans toutes les branches des connaissances humaines la recherche du vrai, sans subordonner cette recherche à un système préconçu, prête à en accepter toutes les conséquences logiques et sans souci perpétuel d'apologie religieuse, je ne vois pas en quoi elle est catholique. Si au contraire elle est décidée par avance à n'admettre qu'une science tronquée, hostile de parti pris à ce qui n'est pas conforme au dogme, serve et non libre, la chose est très grave. Ce ne serait plus un établissement où on enseigne la science, mais un coupe-gorge où on l'étrangle.

Ici nous arrivons au point délicat de la question, celle de l'enseignement clérical, j'entends par là l'enseignement donné par le clergé — séculier ou régulier, peu importe. — Au fond si la liberté d'enseignement donne lieu actuellement à des débats si vifs, ce n'est là qu'un épisode de la lutte entre la liberté de la pensée et sa canalisation dans les voies strictes de l'Eglise. Les partisans de la liberté d'enseignement sont les anciens adversaires de l'instruction obli-

gatoire, les fauteurs de l'ignorance facultative, les champions du dogme immuable contre la théorie du libre examen ; la liberté d'enseignement est une devise qu'il leur paraît habile de s'approprier, étant donné le malheur des temps. Les adversaires de la liberté d'enseignement sont justement ceux qui veulent les intelligences libres. On les embarrasse avec des mots : il faut dissiper l'équivoque.

Le fait d'avoir subi une ordination, d'avoir prononcé des vœux doit-il créer une incapacité légale d'enseignement ? On a essayé de le démontrer, mais par des arguments qui n'ont qu'une valeur de polémique c'est-à-dire qu'il n'en ont aucune; on ne l'a pas établi, on ne saurait l'établir. Ce qui est vrai, c'est qu'en matière d'enseignement le clergé est suspect, je n'hésite pas à employer l'expression, si malsonnante soit-elle, parce que c'est la seule qui corresponde à la réalité. Il est suspect, parce qu'il professe que le tout de l'homme est le salut des âmes, que l'instruction ne sert point au salut et peut le compromettre, tandis que pour nous l'instruction est la condition nécessaire du développement complet de la personnalité humaine. Nous voyons le clergé construire l'école libre, non point là où règne l'ignorance, mais là où l'école de l'Etat est florissante pour la discréditer et la ruiner peu à peu. S'il sort de son rôle propre — qui est la propagation de la religion et les œuvres d'assistance — pour se lancer dans les entreprises d'enseignement, on ne voit pas qu'il ait dépouillé tout esprit d'hostilité sourde contre l'instruction elle-même et l'on pourrait croire qu'il ne feint de sacrifier aux faux dieux que pour mieux les renverser. Il est encore suspect pour une autre cause : la mentalité ecclésiastique est tellement différente de la mentalité scientifique qu'on se demande si toutes deux peuvent coexister dans le même individu ; le clergé est plié à l'obéissance, façonné par une longue habitude à s'appuyer sur la tradition, à respecter la lettre écrite ; il se meut dans une doctrine transmise, assez compréhensive pour qu'il puisse s'y développer à l'aise, mais dont il ne sort pas ; la cage est vaste, mais c'est une cage. Le savant vit à l'air libre, il applique, suivant la logique, son esprit à la recherche, dans une voie qu'il relève au fur et à mesure qu'il la parcourt ; il est toute indépendance et toute activité. L'ecclésiastique qui aborde franchement la science doit porter en lui deux tendances et faire deux parts de lui-même ; d'un côté il est l'homme de la tradition et de la foi, de l'autre l'homme du libre examen. Concilier ces deux états d'âme est chose ardue, non peut-être impossible. C'est ce que faisait Des-

cartes, en mettant à part les vérités de la foi; il y a eu, il y a des savants considérables qui sont gens d'église. Chacun est maître de son for intérieur et nous n'avons point à y pénétrer.

En résumé l'état ecclésiastique ne crée pas l'incompétence en matière d'enseignement, bien qu'il soit de nature à la préjuger. A coup sûr, il ne crée point la compétence. C'est à la société dans la personne de ses représentants légaux qu'il appartient de vérifier cette compétence et de ne conférer le redoutable privilège d'enseigner qu'après enquête. D'où la nécessité d'instituer des épreuves, auxquelles tous pourront se présenter et qui auront pour but de constater que le candidat à l'enseignement adhère à la méthode scientifique, la pratique, lui doit les connaissances qu'il possède et qu'il accroîtra en continuant à la suivre. Mais cela ne suffit point ; un diplôme peut rester lettre morte ; l'État devra posséder les moyens de s'assurer, que les professeurs qu'il a sacrés tiennent leurs promesses et pratiquent loyalement. Ainsi se trouvera résolu un problème qui préoccupe les penseurs et qui est d'importance capitale. On parle beaucoup de la nécessité de rétablir l'unité morale de la France : c'est un terme assez vague ; si l'on entend par là l'unité métaphysique, c'est-à-dire l'acceptation par tous les esprits d'une solution identique des problèmes de l'au-delà, on fait œuvre vaine ; si au contraire on veut dire que dans les sciences positives, c'est-à dire dans tout ce qui est humain, tous les esprits doivent pratiquer la méthode scientifique, on est dans le vrai et on travaille à une œuvre féconde. Le moyen-âge a connu l'unité de doctrine ; cette unité a été irrémédiablement rompue par le libre examen ; le monde moderne doit en connaître une autre, l'unité de méthode.

Voyons maintenant si ceci contrarie aucune liberté véritable. Il faut en matière d'enseignement tenir compte de la liberté du père de famille ; elle est respectable ; elle a des bornes ; le père ne peut ni condamner son fils à l'ignorance, ni le tromper en lui dissimulant la science véritable sous des apparences dont ce dernier n'est pas en mesure de discerner l'inanité ; il doit donc être reconnaissant qu'on lui désigne les maîtres compétents ; il choisira entre eux, comme il choisit son médecin. Nul ne doit regretter la disparition des rebouteurs et des charlatans.

La liberté du maître ne subit aucune atteinte du fait qu'on lui demande de faire preuve de capacité, d'adhérer à la méthode

scientifique, qui est la loi même de l'esprit libre, de n'enseigner que ce qui est reconnu vrai.

Entre les mains d'un tel maître l'intelligence de l'élève ne risquera point d'être faussée ; le maître loyal craindra toujours d'abuser de l'autorité qui lui est confiée et qui est caractéristique de sa fonction ; son grand scrupule sera de n'enseigner à l'enfant que ce qui est rigoureusement démontré, d'éveiller son jugement, de le fortifier, de le mettre en état de penser ; il réduira au strict nécessaire la part de l'influence coercitive ; s'il enseigne l'histoire, il se tiendra dans une impartialité documentée ; s'il enseigne la philosophie, arrivé à la métaphysique, il fera l'exposé et la critique des systèmes ; celui qu'il adopte il le donnera comme le fruit de son étude personnelle, qu'il croit vrai jusqu'à preuve du contraire.

Concluons. La question de la liberté d'enseignement ne se pose nullement comme on pourrait se l'imaginer en lisant les polémiques de la presse et de la tribune. Il ne s'agit point de constituer côte à côte deux enseignements, l'un, l'enseignement officiel soumis à une étroite tutelle, représentant un dogmatisme d'État, l'autre, l'enseignement libre, échappant à tout contrôle des représentants légaux de la nation, livré à la fantaisie individuelle. Il s'agit d'établir un enseignement aussi libre que possible sous le contrôle de l'Etat réduit à l'essentiel. Là-dessus les esprits simplistes pourront s'exercer à chercher une formule définitive ; ils ne la trouveront point, parce qu'elle n'est pas dans la nature des choses ; on n'arrivera qu'à un compromis dans la pratique ; c'est à rendre ce compromis aussi voisin que possible de la perfection, en étudiant les points de détail et les questions spéciales, que devraient s'appliquer tous les hommes de bonne volonté. Le but à atteindre est le suivant : l'éducation de la jeunesse surveillée de haut par l'Etat, confiée exclusivement à des gens reconnus compétents et pratiquant la méthode scientifique. Le maître en chaire doit être aussi libre dans l'enseignement public que dans l'enseignement privé ; il n'a pas plus le droit de se soustraire au contrôle de l'Etat dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public.

A. Cartault.

LE NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1)

Messieurs,

En ouvrant cette séance, ma pensée, comme aussi la vôtre, va tout d'abord au grand serviteur de l'Université et de l'Etat qui a tenu si longtemps cette place avec une autorité, un éclat, une grâce et une sagesse qui ne se retrouveront plus réunis. Après un labeur d'une intensité, d'une fécondité et d'une durée sans pareilles, M. Gréard a pensé qu'il avait droit à un repos relatif. Dans sa retraite, attristée par le deuil, je suis sûr que l'hommage et la reconnaissance du conseil académique pour qui, si je ne me trompe, il eut toujours une prédilection, lui seront une douceur. En votre nom à tous, comme au mien, je lui en adresse l'expression respectueuse.

Depuis la dernière session du conseil, il a été édicté un nouveau plan d'études et de nouveaux programmes d'enseignement pour les lycées et collèges de garçons, Dans quelles circonstances, après quelles enquêtes et quelles consultations, après quelles études et quels débats, vous le savez. Jamais travaux préparatoires d'un changement de législation ne furent plus amples, plus méthodiques et plus approfondis. Il en est sorti un certain nombre de règles générales, formulées d'accord par le gouvernement et les deux Chambres, et qui, sans avoir la forme d'un texte de loi, ont cependant pour nous la force impérative de la loi ; puis, dans les cadres déterminés par les pouvoirs souverains et conformément aux principes posés par eux, des programmes d'enseignement, délibérés en conseil supérieur de l'instruction publique, après l'avis des maitres les plus compétents.

(1) Discours prononcé à la séance d'ouverture du Conseil académique.

Vue de l'extérieur, cette nouvelle organisation de notre enseignement secondaire des garçons présente les traits que voici :

Tout d'abord, la disparition de deux épithètes. Nous avions en face l'un de l'autre, parfois en antagonisme, un enseignement secondaire *classique*, et un enseignement secondaire *moderne*. Il y a maintenant un enseignement secondaire, sans seconde épithète.

L'enseignement classique durait une année de plus que l'enseignement moderne. L'enseignement secondaire aura désormais pour tous une même durée de sept ans.

Enseignement classique et enseignement moderne formaient chacun une série continue d'études, sans coupure régulière et prévue. Sur les sept années qu'elles occuperont, les diverses disciplines de l'enseignement secondaire seront désormais groupées et coordonnées en deux cycles, l'un de quatre ans, l'autre de trois, de façon que l'élève qui, pour telle ou telle cause, voudra quitter le lycée avant les classes dernières, le pourra faire sans trop de dommage, muni, après le premier cycle d'un bagage de connaissances, modeste sans doute, mais formant un ensemble.

Suppression de la différentielle *classique* et de la différentielle *moderne*, égalité de durée, c'est l'unité de l'enseignement secondaire.

Mais cette unité ne pouvait être uniformité. La surcharge est le mal dont souffre l'enseignement secondaire depuis plus de cinquante ans. Au commencement du dix-neuvième siècle, il était grec, latin, français, mathématiques et philosophie. Sont venues tour à tour y demander place, et l'y ont obtenue, légitimement, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, la physique, la chimie, les sciences naturelles, et comme, depuis un demi-siècle, toutes ces disciplines, les anciennes et les nouvelles, ont perfectionné leurs méthodes et multiplié leurs résultats, comme les anciennes, fortes de leur passé, de leurs services, tout en reconnaissant aux autres droit de cité, n'entendaient pas leur céder la place, il en est résulté, aux programmes, des additions continues, sans retranchements corrélatifs, et la masse est allée s'accroissant démesurément, menaçant d'écraser les intelligences. Car un cerveau d'enfant ou d'adolescent, contînt-il en puissance un Aristote ou un Leibniz, est toujours un cerveau d'enfant ou d'adolescent ; il ne peut tout tenir, et vouloir y tout verser est aller contre nature. Ce qu'on a appelé les crises de l'enseignement secondaire tient en grande partie à la croissance même des sciences humaines, et à la difficulté d'en faire des mélanges divers, adaptés à la capacité et à la variété des intelligences.

Tous les systèmes essayés depuis 1850, bifurcation, enseignement spécial, enseignement moderne premier modèle, enseignement moderne second modèle, ont été des tentatives pour résoudre ce problème : puisqu'il n'est pas possible, dans un cours d'études secondaires, de faire entrer à doses égales, dans une jeune intelligence, tout ce qu'idéalement il serait bon qu'elle possédât, faire des matières essentielles des mélanges divers, où chacune d'elles entre en proportions déterminées, suivant sa vertu éducative et suivant ses effets pratiques.

L'idéal à coup sûr serait d'avoir autant de ces dosages qu'il y a d'esprits à former, car il n'y a pas deux esprits identiques. Mais c'est chose impossible dans l'éducation commune. Là il faut se résigner à un certain nombre de types qui répondent à la moyenne des aptitudes et des vocations.

C'est ce qu'on a essayé de faire, avec plus de variété qu'auparavant, dans le nouveau plan d'études et dans les nouveaux programmes. Je ne disconviendrai pas que les dosages ont été parfois empiriques, que parfois ils ont moins été calculés organiquement qu'acceptés comme des compromis entre des exigences rivales. Le mal n'est pas sans remède, si l'on veut bien être convaincu que les programmes ne sont pas des blocs cristallisés, aux arêtes inflexibles, mais des choses souples et vivantes et qu'il appartient aux maitres, après entente entre eux, de les mettre chaque année au point, suivant ce que sont les élèves que l'année leur apporte.

Pour revenir à l'aspect extérieur de notre plan d'études, le premier cycle offre deux types : l'un avec le latin, l'autre sans le latin, le premier avec le grec facultatif à partir d'un certain moment, tous deux avec les langues vivantes, enseignées d'après les méthodes directes, puis l'histoire et la géographie, et enfin à doses diverses, de façon que le type sans latin soit déjà caractérisé par la prédominance des sciences, les éléments des sciences abstraites et des sciences de la nature.

Avec le second cycle, la variété s'accroit. Les deux types du premier cycle donnent naissance à quatre types : grec latin, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences langues vivantes qui, au sommet, se rapprochent et se fondent en deux classes : notre vieille ***philosophie***, qu'il faut conserver, tout en essayant d'y réduire un exces de dialectique et d'y développer l'esprit scientifique, et les ***mathématiques*** qui, dans l'organisation générale de notre enseignement national, sont la transition du collège aux grandes écoles ou aux facultés des sciences.

Entre ces divers types, les familles choisiront, suivant ce qu'elles voudront pour leurs enfants, suivant leurs aptitudes, leurs goûts et leur destination. Elles choisiront sans péril, puisque chaque type forme un système complet ; elles choisiront sans contrainte, puisque désormais le souci des sanctions inégales attachées à deux baccalauréats différents ne pèsera plus sur leur choix.

En effet, le baccalauréat sera un, comme l'enseignement lui-même. De même que l'enseignement a ses types divers, il aura ses séries différentes d'épreuves et ses mentions diverses. Mais pratiquement, en droit, toutes les mentions auront les mêmes effets, et par là s'achève, dans la diversité, l'unité fondamentale de l'enseignement secondaire.

Voilà pour l'aspect extérieur. Vu de dedans — et c'est la vue qui importe le plus — le nouveau plan d'études apparait comme la tentative d'un enseignement secondaire à forme classique sur une matière moderne. Et ici les deux épithètes disparues reparaissent, mais en d'autres places et avec d'autres sens.

Nous avons eu, nous avons encore notre querelle des anciens et des modernes: Le nouveau plan d'études voudrait y mettre un terme, non par une défaite, non par une réconciliation, le mot ne serait pas tout à fait juste, plutôt par une conciliation, ou, mieux encore, par une alliance.

Chacun sait que toute éducation est à la fois culture et provision. Il s'agit à la fois de former les esprits et de les munir. Il faut donc traiter les facultés en elles-mêmes et les traiter aussi en référence à un milieu donné; car c'est dans un milieu donné, dans un milieu réel, que nos enfants auront à vivre et à agir.

Il est deux grands modes de culture, la culture classique et la culture scientifique. Je n'ai pas à les décrire ici; il suffira de les caractériser par quelques-uns de leurs résultats. La culture classique qui, en France, est de tradition depuis la Renaissance, et qui a été un de nos honneurs, une de nos gloires, apprend à connaître le sens plein des mots et leurs rapports exacts avec les idées, à en faire de belles et régulières ordonnances, à saisir jusque dans leurs nuances les plus délicates, les sentiments de l'âme, à composer avec les mots des mélanges expressifs qui répondent aux mélanges infinis des sentiments, à comprendre et à goûter les formes les plus variées de la beauté, à voir en toute question ce qui est général et humain; enfin, elle transmet d'âge en âge, avec les textes des classiques et les livres des philosophes, un vieux fonds de vérité, de sagesse et de générosité qui est le legs des siècles disparus aux nouveaux venus de l'humanité pensante et sentante.

En face de cette culture s'est peu à peu constituée, avec le progrès continu des sciences, la culture scientifique au sens large du mot. Celle-là aussi, qu'elle soit histoire, géographie, mathématiques, physique, chimie, science de la nature vivante, apprend à lier les idées, mais suivant des rapports nécessaires ou réels. Elle a pour but la constatation des faits, la connaissance des lois qui les unissent, en un mot la preuve de vérités qui s'imposent. Elle est un instrument de méthode, de précision, d'exactitude, de discipline individuelle et de discipline collective; elle révèle à l'homme sa puissance et lui en donne la mesure et les limites; en même temps elle est philosophie à sa manière, et si les constructions audacieuses des métaphysiques lui sont inconnues, elle enseigne que tous les phénomènes, même opposés en apparence, sont liés par des rapports constants et que, par le réseau de ses lois, le monde est harmonie et unité.

Employé seul, chacun de ces modes a ses défauts. La culture classique, en s'adressant surtout aux facultés d'imagination et de sentiment, excite sans doute l'invention artistique; mais, par là même, elle porte l'homme à supposer, à la façon des poètes, beaucoup de choses qu'il lui serait possible de savoir avec exactitude et qu'il vaut mieux savoir de cette façon. Si dans notre pays de France nombre d'esprits cultivés ont tendance à se créer, chacun pour soi, un monde idéal que chacun tient pour le meilleur, au lieu d'observer le monde réel tel qu'il s'étend devant tous, la culture classique y est pour quelque chose. Sans la charger, comme l'a fait Taine, de tous les péchés de la Révolution et des temps qui l'ont suivie, il faut convenir qu'en agissant seule, sans contrepoids, elle pour-

rait développer l'esprit de chimère et de système, et conduire à l'incoordination des intelligences et des volontés. Il faut convenir aussi que, depuis les jours de la Renaissance, où forme et fonds ne faisaient qu'un, où, en face de la scolastique et de la théologie, l'antiquité retrouvée n'excitait pas moins d'enthousiasme par la liberté de ses idées que par la beauté de sa forme, peu a peu, de siècle en siècle, l'humanisme, tout en restant le véhicule de ce qu'il y a d'éternellement humain dans la sagesse du passé, a cessé de contenir la somme de connaissances nécessaires à la vie des nations, et que, par un dépérissement fatal, s'il devait être aujourd'hui un instrument exclusif d'éducation, il ne serait plus qu'une culture formelle à substance appauvrie.

De son côté, une culture scientifique exclusive aurait de graves défauts. Par elle, seraient taries des sources qu'il est bon de tenir toujours vives, celles-là même qu'entretient la culture classique ; par elle aussi, malgré l'apparent paradoxe, pourrait être compromise la force d'invention, qui, de toutes les forces, est la plus féconde. Démontrer et prouver sont une chose ; découvrir en est une autre. Dans les sciences, non moins que dans les arts et dans les lettres, l'invention relève de l'imagination ; là, comme ailleurs, il s'agit de trouver des rapports jusqu'alors demeurés invisibles. L'esprit de finesse y réussit mieux que l'esprit géométrique, et pour l'aiguiser et l'exciter mieux vaut, si je ne me trompe, l'analyse des sentiments et des idées, avec ses montées d'enthousiasme, que la preuve des vérités acquises.

La conclusion, c'est qu'au lieu d'isoler deux cultures, il faut les unir et les mettre d'accord. Réalisé, cet accord serait, sans prétention à un impossible encyclopédisme, la vraie culture intégrale, puisque des parts proportionnelles seraient faites aux deux objets de l'esprit, l'idéal et le réel, aux deux facultés maîtresses de l'intelligence, l'imagination avec la déduction, l'induction avec l'observation.

Cette mise en harmonie, au fond, on se l'est proposée depuis cinquante années dans les différents plans d'études qui se sont succédé. On la poursuit d'une façon plus consciente, plus nette et tout à fait résolue par le dernier. Il est inexact de dire qu'on ait sacrifié l'enseignement classique à l'enseignement réel. Dans chacun de nos types, il y a du classique, il y a du réel, à doses différentes, sans doute, et c'était nécessaire, car il serait funeste, avec la variété native des intelligences, avec la diversité croissante des fonctions sociales, de vouloir former tous les esprits suivant le même modèle, et munir toutes les activités des mêmes instruments ; mais, dans aucun de ces types, l'un des deux éléments essentiels n'est sacrifié à l'autre. A coup sûr, nous aurons moins d'élèves faisant du grec, ou censés en faire. Mais, aux plus beaux jours des études classiques, combien en faisaient avec fruit ? Il y a une quarantaine d'années, en rhétorique, à Charlemagne, nous étions quatre vingt-dix. Sur ce nombre, dix tout au plus savaient du grec. Vraiment, les autres n'étaient-ils pas un peu sacrifiés ? Et la sélection impose-t-elle un si large déchet ?

Nous ne renonçons donc à rien de ce qui a été un des honneurs de notre génie national, ni à la mesure, ni au goût, ni à la clarté, ni aux

logiques et belles ordonnances, ni à l'imagination, ni, comme l'a dit M. Georges Leygues, le ministre qui a fait aboutir cette réforme, « au culte de la raison libre et claire, ni à la recherche de la beauté harmonieuse et simple dans toutes les manifestations de la pensée ». et si nous avons renôncé à la rhétorique, à la rhétorique vaine et formelle, nous ne renonçons à rien, mais nous voulons autre chose.

Nous voulons que, de plus en plus, les jeunes Français soient formés à voir avec exactitude les réalités de la nature et celles de l'humanité; que, sous la paille des mots, comme disait Leibnitz, « ils sachent découvrir le grain des choses » ; qu'ils s'habituent à constater les faits, à s'en rendre compte, à savoir comment ils se produisent, comment ils se lient, comment ils se modifient et dans quelle mesure l'homme peut, sans illusion, espérer de les modifier. Nous voulons que, progressivement, au cours de leurs études, ils soient avertis, peu à peu, de ce qui est ; qu'ils emportent du collège un certain nombre de notions justes sur ce qu'est l'homme dans la nature, leur temps dans les temps, leur nation dans les nations, leur pays dans le monde et le monde autour de leur pays, et qu'ils n'en sortent pas comme des oiseaux effarés et incertains, d'une volière close, dans des espaces inconnus. Nous voulons qu'avec une provision d'idéal sans chimère, ils soient munis déjà de connaissances positives et qu'ils n'aient pas appris à comprendre seulement pour exprimer, mais surtout pour agir.

Cela, nous le voulons parce que nous en avons besoin. Et, ici, je retrouve ce qui doit être le second but de toute éducation publique, à savoir la référence de ses disciplines à un milieu donné. Ce milieu, c'est la France, la France telle qu'elle est au commencement du vingtième siècle, avec ses transformations politiques, ses transformations sociales, ses transformations économiques, avec les contre-coups qu'ont fatalement sur elle les transformations qui s'accomplissent dans toutes les nations de l'ancien monde et du nouveau. Partout ce sont d'intenses courants, courants d'idées, courants de science, courants de richesses ; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. Les âges classiques, qui furent grands, mais d'une autre grandeur, n'ont connu rien de pareil. On peut regretter que les temps soient changés, regretter aussi les vies doucement coulées au charme des belles choses. Ces vies-là, bien peu les connaîtront maintenant. Il faut agir, sous peine de dépérir; il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne, par la substance et par l'esprit, ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif; il deviendrait un péril national.

Louis Liard,

Recteur de l'Académie de Paris.

SOUVENIRS

D'UNE

ÉDUCATION MANQUÉE [1]

Les discussions contradictoires sur la réforme de l'éducation laissent souvent l'esprit dans l'incertitude. Le propre de toutes les théories étant d'être faibles par quelque côté, aucune idée ne s'imposant par l'impérieuse évidence, chacun finit par suivre son tempérament. Par passion, plus encore que par raisonnement, se poursuit chez nous la querelle des anciens et des modernes, où il entre aujourd'hui autant de politique au moins que de pédagogie. Peut-être l'unique moyen de préciser en soi une opinion jusqu'à la pleine clarté est il, pour l'homme qui a vécu, de se représenter l'éducation qu'il a reçue, d'en suivre les effets sur sa propre vie et de la juger par ces effets mêmes. La conclusion à laquelle il arrive ainsi ne vaut que pour lui et que pour ceux qui, après avoir été élevés comme lui, ont vécu une existence à peu près semblable à la sienne. C'est peu de chose, mais c'est quelque chose déjà. En considérant l'utilité de ces petites autobiographies, le lecteur voudra bien permettre à ceux qui les écriront de se mettre en scène. Ce n'est pas pour m'y complaire que je vais — laissant de côté pour aujourd'hui l'éducation morale proprement dite — donner ici mes souvenirs d'éducation intellectuelle, et les réflexions que m'a suggérées mon expérience de ma propre vie.

I. — J'ai conservé de ma vie de collège un souvenir précis. Je revois, en une succession de tableaux où je parierais qu'aucun détail n'est effacé, les bâtiments, les salles et les cours du collège, et les professeurs dans leurs chaires, et la série des exercices scolaires en étude et en classe. Et, de plus, je crois apprécier avec une suffisante exactitude les effets considérables produits en moi par l'ensemble de cette éducation.

J'ai le sentiment d'avoir été élevé dans un milieu noble, étranger et lointain. J'ai vécu à Athènes, au temps de Périclès, à Rome, au temps d'Auguste, à Versailles, au temps de Louis XIV. Les idées et les passions qui conduisent et qui animent la vie des hommes ont été présentées à mon esprit sous les formes les plus belles. Le fond permanent de la

(1) Cet article a paru le 15 novembre dans la *Revue de Paris*. Nous le reproduisons avec l'autorisation de la *Revue de Paris* et de l'auteur (*N. de la Réd.*).

sagesse humaine m'a été communiqué par pénétration lente. J'attache un prix infini à quantité de réminiscences. Des vers sont demeurés dans ma mémoire, parce que, le jour où je les ai entendus, ils ont éveillé en moi l'écho, qui, en toute âme, guette l'expression noble d'un sentiment humain.

Si je supprimais de ma vie cette éducation, il me semble que brusquement un voile cacherait à mon regard la perspective d'un paysage immense ; ma vie s'abrégerait de la durée des siècles entrevus, mon humanité deviendrait précaire, éphémère et fruste. Mais aussitôt après que j'ai rendu cet hommage à mon éducation et témoigné ma reconnaissance aux hommes qui me la donnèrent — presque tous furent des hommes excellents — mon examen de conscience me révèle les infirmités graves auxquelles je fus exposé par cette même éducation.

J'ai appris, au collège, des langues, de l'histoire et de la géographie, des sciences mathématiques, de la physique, de la chimie, de l'histoire naturelle, de la philosophie ; mais une scolarité très longue — dix années — ne m'a laissé aucune notion précise de rien.

J'ai fait beaucoup de thèmes et beaucoup de versions ; mais personne jamais ne m'a dit pourquoi, dans quelle intention, en espérance de quel profit, je traduisais du français en grec et en latin, ou bien du grec et du latin en français. Bien des fois, j'ai cité un mot charmant et sérieux de M. Constant Martha : « Pendant des années, j'ai fait un thème et une version, toujours les mêmes, et la correction fut la même toujours. Le professeur disait tantôt : « C'est ça ; » tantôt : « Ce n'est pas ça. » Pourquoi c'était ou ce n'était pas ça, il ne le disait jamais. » En troisième, nous expliquions le *De amicitiâ* de Cicéron. Notre professeur préparait une traduction de cet élégant opuscule. Il la tenait sur le métier depuis des années, la remaniant toujours. Si quelqu'un de nous avait rencontré une expression heureuse, le maître enchâssait la trouvaille dans son texte. Il nous lisait sa traduction avec plaisir, et, aux beaux passages, la relisait. C'était probablement un chef-d'œuvre ; nous étions persuadés que c'en était un, mais nous ne savions pas en quoi ni pourquoi. Chose singulière : le temps n'était pas mesuré alors aux études classiques, et il me semble que tous ces exercices étaient hâtifs. Ils se pressaient, il est vrai, si nombreux dans le cycle de la semaine ! Aucun jamais n'était poussé jusqu'au bout. C'était une improvisation perpétuelle, comme au petit bonheur. Nous avons écrit, Dieu sait combien de versions et de thèmes, mais nous n'avons pas fait vraiment une version, ni un thème.

Un thème, une version, c'est une comparaison, une lutte entre deux langues. L'effort pour transposer une phrase de l'une dans l'autre, s'il est bien dirigé et si les difficultés en sont bien expliquées et bien classées, doit procurer une certaine connaissance des différences entre les deux langues et, par conséquent, du caractère de chacune d'elles. C'est beaucoup, dans une éducation, qu'une acquisition de cette sorte. Pourquoi donc ne m'a-t-on jamais dit que le génie d'un peuple s'exprime clairement et certainement par la langue qu'il a composée à son usage ; que sa phrase donne le moule de son cerveau, et que sa manière de penser détermine sa façon d'agir, son aptitude historique et sa vocation particulière dans l'humanité ? Sans doute, ces inductions sont toujours hardies et impossibles à établir avec la certitude scientifique. Il ne faut point les proposer aux plus jeunes écoliers, qui opèrent par instinct et comme par

jeu. Mais déjà on peut faire comprendre à ceux-ci la structure d'une phrase latine et celle d'une phrase française, et les habituer à comparer l'une à l'autre. Peu à peu, la notion se préciserait. Pourquoi, dans les hautes classes, ne m'a-t-on jamais donné à entendre que la phrase latine est celle d'un peuple qui agit, commande et légifère, et la phrase grecque, celle d'un peuple à raisonnement perpétuel. Est-il admissible qu'un enseignement établi sur l'étude des langues s'achève, après tant d'années, sans que l'écolier connaisse, en eux-mêmes et par comparaison, les caractères particuliers et distinctifs des langues étudiées ?

Nous avons expliqué un très grand nombre de morceaux d'auteurs, jamais un auteur tout entier, ni, à deux ou trois exceptions près, une œuvre entière d'un écrivain, un traité, un poème, une tragédie. Si nous étudiions un long fragment, comme un chant de l'Enéide, c'était par petits morceaux, sans jamais une vue d'ensemble. Sur les grands classiques, nous avions les vagues impressions de notre sensibilité et de notre jugement inexpérimentés. Ne connaissant à proprement parler aucun écrivain d'aucune littérature, nous ne pouvions pas nous représenter les différences entre les génies des peuples esthétiques.

De ces explications en classe, ma mémoire, à part quelques heureux moments extraordinaires, n'a gardé qu'une impression d'ennui. Morceaux de tous temps et de toutes langues se confondirent dans la monotonie d'un même plan. L'antiquité grecque et l'antiquité latine s'y juxtaposaient. Jamais ne nous fut présenté le synchronisme des lettres anciennes. Du Grec ou du Romain, qui avait parlé le premier ? Nous le savions à peine, si nous le savions. Nous étions en droit de croire que Périclès et Cicéron étaient des contemporains. A plus forte raison, nous ignorions la chronologie d'une même littérature. Nous avions commencé par expliquer Lucien ; plus tard, nous avons expliqué Homère. Je ne me suis jamais douté qu'il y eût entre eux un même intervalle de temps et de civilisation qu'entre Charlemagne et Napoléon.

Il fut fait à notre détriment un abus de la superficielle et incomplète vérité que l'homme est le même dans tous les temps et dans tous les lieux. Nous n'étions aidés ni invités d'aucune façon à nous figurer les personnes et les choses des temps passés. Aux murs nus de la classe, une seule image était suspendue, celle de la France divisée en départements, que personne jamais ne regarda de près. Jamais au collège je n'ai appris en quel lieu, sous quelle couleur du ciel, devant quelle assistance, se jouait une tragédie de Sophocle ou une comédie de Plaute. Pas davantage ne fut reconstitué pour nous le décor du forum et la tribune d'où les Gracques haranguaient les citoyens romains. Pas davantage, au reste, l'auditoire de Bossuet, le public de Racine ou celui de Molière. Encore moins, bien entendu, nous furent expliquées les civilisations, dont les œuvres d'art sont les monuments représentatifs. Si bien que nous apercevions les beautés des chefs-d'œuvre, anciens et modernes, mais vaguement, sans en pénétrer le sens intime, caractéristique, exquis. Une tragédie grecque a son humaine beauté accessible à tout regard, mais aussi sa beauté hellénique, très particulière. La connaissance de ces particularités est essentielle à l'éducation. Elle substitue la vie vraie avec ses accidents et ses reliefs à la plane banalité. Sans doute nous n'étions que des écoliers, mais un écolier n'est pas jusqu'au bout un enfant. Quand je me suis levé des bancs du collège, ma lèvre et mon menton avaient fleuri. J'étais en état de comprendre des choses délicates et difficiles.

Nous vécûmes hors de la nature, comme hors de l'histoire. Je me rappelle de lamentables explications de pages de Virgile dont je n'ai senti que bien longtemps après la beauté. Les semailles, la moisson, la culture de la vigne, les mœurs des abeilles, toute la vie de la nature, incrustée par Virgile dans la concision de ses vers, c'étaient des mots que nous expliquions, des mots difficiles et sans la récompense qui aurait pu nous être donnée de vivre un moment dans la nature. Un jour, nous eûmes la visite d'un inspecteur, M. Auguste Nisard, accompagné de notre vieux proviseur. Un élève expliquait le passage où se trouve le vers :

Infelix lolium et steriles dominantur avenæ.

Le mot *Infelix* est employé ici dans une acception qui n'est pas habituelle; en l'entendant, l'inspecteur se récria : « *Infelix*, monsieur le proviseur ! » Le proviseur répéta : « *Infelix* ». Ni l'un ni l'autre, je crois bien, ne s'inquiéta de l'identité du *lolium*, ni sans doute ne regarda la désolation du paysage où la folle avoine ondulait.

Je ne sais pas comment le goût de l'histoire n'a pas été détruit en moi par l'enseignement du collège. Dans le chaos des guerres que l'on nous divisait en périodes et en théâtres ; dans cette ribambelle de traités de paix perpétuelles, qui durèrent quelques années ou quelques mois ; à travers la poussière des faits divers, nous ne pouvions discerner aucun signe révélateur des transformations de la vie générale, ni les étapes de l'humanité en marche vers nous. Or à quoi donc peut servir l'histoire, si ce n'est à me montrer d'où je viens, où je suis, où je vais probablement ?

« Monsieur, — disait un de mes professeurs à tel élève qui avait commis quelque sottise, — vous me ferez une carte d'Europe ; je la montrerai aux inspecteurs généraux quand ils viendront ; cela leur prouvera que j'enseigne la géographie ». Son enseignement de la géographie se bornait à ces pensums. Ainsi, ni la place de la terre dans le monde, ni la description de la terre, ni les groupes divers de l'humanité, ni les relations de la nature et de l'homme. De tout cela, en quoi une philosophie est incluse, rien, au temps où j'étais écolier, absolument rien ! (1)

En ce temps aussi, les sciences étaient méprisées par les gens d'esprit. Dans la hiérarchie des écoliers, le « scientifique » était relégué à un degré inférieur. Si les sciences n'avaient conduit à l'honneur des chapeau, épée et manteau du polytechnicien, le mépris eût été sans réserve. Il est vrai qu'elles étaient enseignées sans précautions, sans avis préalable, sans charité envers notre ignorance. Aucun maître ne nous a défini ce procédé de l'esprit humain qu'on appelle une méthode, ni n'a projeté la science dans l'histoire et dans la vie. Il arriva pourtant au cours de mes études un accident extraordinaire. Un jour, notre professeur de physique, après avoir conté l'histoire de Galilée regardant osciller une lampe suspendue à la voûte de la cathédrale de Pise, s'avisa, je ne sais par quelle inspiration dont je ne me rappelle pas un autre exemple, de nous dire qu'il y avait longtemps que des objets suspendus s'étaient balancés, que bien des hommes avaient vu ce phénomène sans y faire attention. Il ajouta : « C'était un problème que la nature proposait aux hommes ; Galilée le vit ; il y trouva la confirmation du sytème de Copernic, lequel était une explication

(1) Inutile de dire ce qu'était l'enseignement des langues vivantes.

nouvelle du monde ». Ces paroles, qu'il développa en quelques minutes très clairement, je les écrivis, le soir même, à mes parents dans une lettre que je viens de relire, et dont l'enthousiasme, en termes très juvénilles, me prouve que nous étions capables d'aimer la science et d'en comprendre la beauté. la grandeur, l'utilité.

La longue série de mes classes s'acheva par la philosophie. La transition de la rhétorique à la philosophie me parut extrêmement brusque, ou plutôt il me sembla qu'il n'y en avait pas. Nous entrions dans un autre monde. Après en avoir pris l'air, je m'y habituai et finis par m'y plaire beaucoup. Nous sentions que cet enseignement s'adressait à nous en notre qualité d'êtres pensants. Le professeur était amoureux de la philosophie, vibrant de foi spiritualiste, ennemi d'Auguste Comte, amateur de problèmes d'esthétique, exaspéré contre Baudelaire, qui lui fut méchamment révélé par nous. Il pensait avec un effort et une sincérité visibles. Nous admirions cette nouveauté. Pourtant, après les études que nous avions faites, cet enseignement nous déconcertait. Toute la logique — et, dans ce temps-là, la philosophie, tenue en suspicion depuis M. Fortoul et point encore réhabilitée par M. Duruy, se réduisait à peu près à la logique — nous apparaissait en l'air. J'ai senti pendant cette année un malaise ; je croyais entendre la conclusion d'un livre que je n'avais pas lu.

La vraie fin des études d'alors, c'était la rhétorique où les meilleurs élèves passaient deux ans. Dans la rhétorique, tout cédait au discours. Nous en composions deux par semaine, l'un en latin et l'autre en français. C'était beaucoup, mais l'habitude était prise et nous plaisait. Le compte rendu des discours était une petite solennité. Nos professeurs (1) les classaient par ordre de mérite, lisaient tout entier le meilleur et les bons passages de ceux qui venaient après. Ils lisaient très bien. Nous étions touchés de l'honneur fait à notre éloquence et à notre esprit. Presque toute la classe s'intéressait à ces lectures. S'il arrivait qu'un des « forts » se dérobât une semaine ou deux — se dérober, c'était remettre une copie écrite a la hâte, pour la forme, et non revêtue du *Lege quæso* — quelque paresseux lui disait en sortant : « Tu ne fais donc plus rien ? » Ainsi se manifestait notre plaisir français à bien dire ou à entendre bien dire. Or, je trouve ce plaisir charmant et délicat. Je me souviens, d'ailleurs, distinctement, d'une utilité maîtresse de cet exercice : il était le seul où nous apprissions à mettre et tenir nos idées en ordre et à les bien exprimer. M. Lemaire nous dictait des « matières » qu'il fallait suivre rigoureusement, et qui se divisaient en trois. ou quatre ou cinq paragraphes. Si quelqu'un, au début de l'année, s'avisait d'ajouter un paragraphe, ou bien d'en fondre deux en un seul, le maître faisait cette déclaration : « Vous ne savez donc pas que lorsqu'il me vient à l'esprit un sujet de discours, tout de suite, je le vois se diviser en trois, ou quatre ou cinq paragraphes, et quand c'est trois, c'est trois ; quand c'est quatre, c'est quatre ; quand c'est cinq, c'est cinq. Je vous défends de toucher à ma matière. C'est bien entendu ? » C'était bien entendu, car il lançait cet ordre de dessous une moustache grise de colonel. Nous respections le cadre donné ; nous déve-

(1) C'étaient M. Lemaire et M. Gaston Boissier, les deux meilleurs professeurs que j'ai eus — très différents au reste. M. Lemaire était maître de la rhétorique éloquente ; M. Boissier, le maître de la rhétorique fine ; le premier, d'un savoir très limité, je pense ; le second, érudit, mais gaiement, sans surcharge, avec esprit. Le seul coin de l'antiquité que j'ai appris à connaître au collège est celui de Cicéron et de ses amis.

loppions l'idée de chaque paragraphe, car il n'y en avait jamais qu'une : « Un paragraphe par idée, une idée par paragraphe », disait le maître. Et il ne fallait ni introduire une idée, ni permettre que les idées chevauchassent les unes sur les autre : « Vous brouillez la matière ! Ne touchez pas à ma matière ! » L'exercice du discours ainsi compris était une leçon d'ordre et de mouvement réglé, qui avait sa réelle valeur.

Oui, mais devant beaucoup des sujets que nous traitions sans hésiter, je me récuserais aujourd'hui. Nous avions l'audace de la jeunesse, qui n'est pas sans danger ; la vie ne la corrige pas chez tout le monde. Il faut enseigner aux écoliers le respect de ce qu'ils ne savent pas encore. L'empreinte de la rhétorique est restée sur bien des esprits, pour qui l'important est, non pas de savoir, mais de dire. Sitôt qu'ils voient apparaître une forme, qui promet d'être belle ou jolie, ils la suivent, laissant derrière eux la vérité plus lente. Il aurait mieux valu certainement nous faire acquérir les qualités d'ordre et de mouvement par d'autres moyens que la discipline oratoire, ou tout au moins ne nous demander que quelques discours, dont les sujets auraient été préalablement étudiés. Mais c'était le naturel couronnement d'une éducation imprécise que cette rhétorique où nous fîmes parler trop de personnes que nous ne connaissions guère sur des choses que nous ne connaissions pas davantage.

II. — Après, ce furent pour moi les trois années d'École normale.

La première, sorte de rhétorique supérieure, où nous préparions l'examen du baccalauréat supérieur qu'était la licence ès lettres, fut une année perdue. J'ai oublié tous les sujets de dissertation qui nous furent donnés, à l'exception d'un seul, sur lequel nous composâmes à l'examen de la licence, et qui fut : « L'éloquence continue ennuie ». Je ne saurais dire quels textes nous avons expliqués. Cette lacune dans une mémoire très fidèle prouve que nous étions saturés de creuse nourriture. L'estomac n'en voulait plus. En troisième année, les élèves se partageaient en sections spéciales, correspondant aux diverses agrégations. La seconde année, qui n'était suivie d'aucun examen, était une période de travail plus libre, et, par excellence, l'année de l'école. Elle fut la meilleure, sans aucun doute, de ma vie d'écolier. Elle ne me fait pourtant pas oublier les graves défauts qu'avait alors l'enseignement de l'Ecole normale.

Dans l'étude des langues, je ne fis aucun progrès. L'École avait un admirable maître de grammaire, M. Thurot, mais cet enseignement était réservé à une des sections de la troisième année, la section de grammaire, laquelle était d'ailleurs classée la dernière dans notre estime et dans celle de nos maîtres. Les premiers de la promotion choisissaient entre les lettres, la philosophie et l'histoire ; les autres, comme on disait, étaient « précipités en grammaire ». Que les études de grammaire, exactes et philosophiques en même temps, précises et qui mènent si loin, fussent dégradées à l'état de pis aller, cet étrange préjugé révèle l'essentiel caractère de l'Ecole, comme elle était dans ce temps là, c'est-à-dire purement littéraire et, je dirai, « aux fins de littérature »,

Nos travaux de seconde année étaient de petits « essais », j'en connais qui sont devenus des conférences et des articles de revue. Nous étudiions un caractère dans un poème — Hélène ou Hector dans l'*Iliade*, — ou bien un écrit, un traité — l'*Institution chrétienne*, de Calvin; les *Maximes et Réflexions sur la Comédie*, de Bossuet. — Nous lisions avec

attention notre texte ; nous en faisions l'analyse aussi exacte et fine que possible, puis, de notre plus jolie façon, nous exprimions notre sentiment sur l'œuvre. Nous prenions plaisir à ces travaux ; on y mettait le meilleur de soi, mais ce « soi », on le dépensait depuis des années en écriture, sans l'enrichir à proportion. D'un petit capital nous étions prodigues, et mangeurs perpétuels de notre blé en herbe.

Il semblera particulièrement extraordinaire aux normaliens d'aujourd'hui que nous n'ayons été nullement instruits aux méthodes de la recherche, et que les futurs historiens n'aient jamais expliqué en conférence un texte historique quelconque, jamais entendu une leçon commençant par : « Cette leçon est établie sur tels documents, et voici le degré de confiance qu'ils méritent ». Je me demande aujourd'hui comment on a pu me donner, comment j'ai pu accepter et composer un travail sur « les lois barbares », une des plus difficiles questions de l'histoire. Je l'ai gardé : il est étonnant par l'ignorance qu'il suppose et par la tranquillité avec laquelle cette ignorance était ignorée de moi.

Nous entendions en seconde année des leçons de philosophie, de littérature grecque, latine, française et d'histoire. Une certaine culture générale pénétrait ainsi dans nos esprits, avant la séparation en sections spéciales. C'eût été un grand bienfait pour nous si, après un accord préalable, nos maîtres de conférences avaient étudié devant nous l'histoire, les lettres, la philosophie d'une même époque, de façon que nous pussions reconstituer une synthèse de toute la vie à une grande date déterminée. Car la séparation dans les esprits de phénomènes unis intimement dans la réalité, et qui se correspondent et le plus souvent se commandent les uns les autres, engendre cette infirmité si répandue d'intelligences surnourries en un point et anémiques dans l'ensemble, qui donnent quelquefois l'illusion de la force, mais finissent toujours par trahir leur indigence. Mais nos maîtres ne se concertaient pas entre eux. Chacun d'eux traitait le sujet qu'il lui avait plu de choisir, et ces sujets ne se raccordaient pas. Des fragments, des fragments, des fragments toujours, dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement secondaire, et, nulle part, l'effort vers une harmonie.

L'Ecole avait — comme elle a encore aujourd'hui — une section des sciences ; mais, sous le grand toit commun, nous habitions, scientifiques et littéraires, deux pays différents. Il semble qu'il aurait été naturel de nous réunir, ne fût-ce qu'en notre qualité de futurs professeurs, pour nous entretenir de nos devoirs d'éducateurs ; mais, si nous savions vaguement que nous dussions être professeurs, nous ne l'avions jamais entendu dire par personne. Du moins l'Ecole pouvait être un lieu de vraie culture intellectuelle générale; aucun établissement en France ne semblait mieux approprié à cette destination.

La division en deux sections, scientifique et littéraire, avec enseignements distincts, était naturelle et nécessaire, mais l'absolue séparation ne l'était pas. On pouvait, à tout le moins, percer une fenêtre qui donnât vue aux uns sur les autres. A côté de nous, littéraires, travaillaient dans leurs laboratoires des savants, parmi lesquels était Pasteur. Les regards du monde commençaient à se tourner vers le laboratoire de ce grand homme, qui étudiait la question des générations spontanées. Pasteur fut invité à exposer le débat dans une des conférences du soir qui se donnaient à la Sorbonne. Il parla sa langue pure, forte, lumineuse, naturel-

lement noble. Sa démonstration fut si claire en sa déduction, si évidente en ses preuves que tout le monde le comprit. Or, au pied de sa chaire, la Cour et la Ville étaient venues ; mais non pas nous, les littéraires. La chose ne nous regardait pas ; Pasteur était un scientifique (1). Encore moins pense-t-on à le prier de parler quelquefois devant nous à l'Ecole même Et pourtant quel professeur de philosophie, l'homme qu'intéressaient, comme il a dit, certains problèmes « par leur liaison avec l'impénétrable mystère de la vie et de la mort » ; qui prêchait « l'enthousiasme », mais lui prescrivait un « sévère » compagnon, l'esprit critique : « Ayez le culte de l'esprit critique. Réduit à lui seul, il n'est ni un éveilleur d'idées, ni un stimulant de grandes choses. Sans lui tout est caduc. Il a toujours le dernier mot. » Quelle leçon encore, qui nous eût été si précieuse, lorsqu'il donnait cette règle de méthode à celui qui croit avoir trouvé un fait scientifique important, et qui a la fièvre de l'annoncer : « Se contraindre des journées, des semaines, parfois des années, à se combattre soi-même, à s'efforcer de ruiner ses propres expériences, et ne proclamer sa découverte que lorsqu'on a épuisé toutes les hypothèses contraires ! » J'insiste sur ce souvenir — Pasteur vivant auprès de nous et inconnu de nous (2) — parce qu'il crie l'absurdité d'un régime qui mutila nos intelligences.

III. — Au moment où nous étions à l'Ecole normale, le vent tourna. Je ne rappellerai pas ici la totale réforme entreprise par M. Duruy, les résultats qu'il obtint, ceux qu'il prépara ; non plus le grand mouvement qui suivit « la Guerre ». Des hommes, jeunes alors, et qui, reprenant leur éducation en sous-œuvre, la refirent du mieux qu'ils purent, se proposèrent en même temps de préserver les générations nouvelles contre les erreurs dont ils étaient victimes. Le collège a bien changé depuis notre temps ; une classe de rhétorique ne ressemble plus du tout à la classe de M. Lemaire. Le nom même de rhétorique a été effacé de la liste des classes. L'Ecole normale est toute transformée. Enfin, nous avons vu naître une institution nouvelle, les Universités.

Est-ce donc une vieille histoire finie que je viens de raconter, et toutes ces doléances n'ont-elles qu'un intérêt rétrospectif ? Nullement.

Les enfants et les jeunes gens élevés dans les collèges, à l'Ecole normale et dans les Universités reprendront et retourneront contre nous les principaux des griefs tout à l'heure énumérés, si nous n'ajoutons pas aux

(1) Seuls les élèves de la section de philosophie prenaient quelques notions de science, y étant obligés, parce que le baccalauréat ès sciences était exigé des candidats à l'agrégation de philosophie. Ils s'y preparaient avec les procédés usités dans les fours à baccalauréat. La Faculté des sciences avait pour eux une indulgence extrême. Elle considérait la philosophie comme un jeu littéraire, et demandait aux philosophes de ne point se mêler de science. Un de mes camarades de promotion, passant son examen, fut interrogé par Sainte-Claire Deville, qui le taquina et le brouilla au point de lui faire repondre « non » à la question : « Le sucre est-il soluble dans l'eau ? » Sur quoi le professeur déclara : « M. X est admis. » Puis, parlant à ses collègues : « Au moins, en voilà un qui ne se mêlera pas de nos affaires. »

(2) Nous connaissions Pasteur comme administrateur de l'Ecole normale. Nous nous permettions envers lui des farces bêtes de collégiens. Un jour qu'il avait édicté des peines sévères contre ceux qui seraient surpris « fumant ou revenant de fumer », nous résolûmes d'organiser contre lui, la premiire fois qu'il viendrait au réfectoire, la manifestation du silence. La première fois qu'il parut, a mesure qu'il s'avança entre les tables des littéraires, les conversations s'éteignirent et même le bruit des couteaux et fourchettes. Interdit, M. Pasteur, après deux allées et venues, se retira, en grommelant : « Tas d'imbeciles ! » Depuis, j'ai souvent repensé à ce mot-la.

réformes partielles la grande réforme qui sera de nous proposer une idée directrice et un idéal d'éducation.

L'idéal des éducateurs du XVIIe siècle était simple et pouvait l'être. L'existence d'un sujet de Louis XIV était, à l'avance, réglée ; il n'avait pas la charge de lui-même ; l'Eglise pensait pour lui et le Roi voulait pour lui. La famille, la corporation, l' « Ordre », étaient des cadres qui le recevaient et le classaient. Aucune inquiétude de l'avenir, ni chez les individus, ni dans la société. L'humanité française se croyait parvenue à l'état définitif. Il y eut un moment du règne de Louis XIV où il semble que la terre eût cessé de tourner. *In conspectu solis stetit terra*. L'esprit avait perdu la notion du temps qui passe. Au reste, il n'était troublé par aucune curiosité. Les sciences naturelles naissaient à peine, la nature étant négligée comme indifférente, ou traitée en suspecte, comme l'ennemie du chrétien. Les mathématiques seules étaient cultivées, et seulement par une aristocratie internationale de rares esprits. A l'homme de ce temps-là, suffisaient les « humanités » comme il les entendait, c'est-à-dire l'étude esthétique et morale des grands écrivains, ayant pour fin de former « l'honnête homme », ce qui signifiait, ou à peu près, l'homme comme il faut.

L'erreur d'un grand nombre d'éducateurs a été de croire que cet idéal devait être éternel. Ils ont prétendu l'imposer à un monde prodigieusement transformé. Ils ont lutté contre la réclamation des besoins nouveaux, contre la force des choses, contre l'évidence. Assaillis de toutes parts, ils ont été vaincus. Aujourd'hui l'enseignement secondaire semble un ancien massif, usé au sommet par les agents météoriques, raviné à la base, troué par des courants nouveaux. Il a pris l'aspect d'un chaos. Ne nous attardons pas à regretter l'ancienne forme, si belle qu'elle ait pu paraître en son temps, car elle est morte de n'avoir pu vivre dans la société moderne. Cherchons plutôt, par-dessus la diversité nécessaire des types d'enseignement, notre idée directrice. Nous la trouverons dans une définition nouvelle des humanités, car il faut garder ce beau vocable ; mais la vieille définition des humanités ne convient plus évidemment, après que l'humanité s'est transformée, après la philosophie des XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles, après les lettres modernes, après la science moderne, après la découverte et la conquête de la nature, après la mise en valeur du globe, après la Révolution, après la démocratie, quand les anciens cadres d'existence ont été brisés, quand les autorités d'autrefois sont mortes ou réduites à se défendre, quand enfin l'éducation a charge de former un homme qui aura toute la charge de lui-même.

Oublions nos habitudes et concepts traditionnels : ressaisissons-nous sur l'accoutumance, un tyran dont la douceur est perfide et perverse ; au moment de chercher à définir les humanités, élevons-nous jusqu'à la question : Qu'est-ce que l'homme ? L'homme est un être qui vit dans la nature, avec laquelle il est en rapport d'action et de réaction, un être qui vit dans le temps, où il marque des périodes par la transformation de ses idées et de ses mœurs. De ce fait qui ne peut être contesté, suit, comme un naturel corollaire, cette définition, que les humanités sont l'étude de l'homme dans la nature et dans le temps.

L'étude de l'homme dans la nature et dans le temps, tel doit être l'objet de l'éducation au collège.

Je ne fais point ici une proposition chimérique. Je n'entreprends point

de transformer nos collégiens en philosophes. Je n'oublie pas leur âge, mais je me souviens que nous les gardons longtemps sur nos bancs et qu'ils passent, au collège, de l'âge de l'instinct à l'âge de la raison. Laissons-les vivre en enfants pendant la première période ; donnons-leur, sans aucune érudition d'aucune sorte, les premiers éléments des langues et des sciences. Expliquons-leur seulement un peu ce qu'ils font, et pourquoi ils le font.

A l'entrée du second cycle, il est très facile de leur présenter une idée générale de la nature, et la définition des sciences qui se partagent la tâche de l'étudier. Quelques entretiens y suffiraient, très simples au début de l'année, et qui seraient repris à la fin, en manière de confirmation et de récapitulation. C'est une règle excellente, de projeter une lumière sur la route de l'écolier, puis de l'arrêter de temps en temps pour l'inviter à se retourner vers le chemin parcouru, avant de le remettre en train. Il viendra un jour où beaucoup de maîtres seront capables de donner ces directions générales. Mais, en attendant, pourquoi le professeur de philosophie demeure-t-il enfermé dans la dernière classe du collège ? J'ai peur que cette classe finale ne soit aujourd'hui encore une tête superposée à un corps qui ne l'attendait pas ; l'enseignement philosophique, très aimé des élèves, les surprend toujours comme une nouveauté. Le professeur de philosophie devrait aller au-devant de ses futurs disciples. Un élève philosophiquement dirigé dans son travail intellectuel, et qui en découvrirait l'ensemble et les objets, dont l'un est l'étude de la nature, serait autre chose et plus qu'un candidat au baccalauréat ou même à l'Ecole polytechnique.

Aux lettres et à l'histoire, reviendrait la charge de faire comprendre les évolutions de l'humanité. N'ayons pas peur de ces termes, qui paraissent ambitieux. Ne nous payons pas de mots, mais ne tremblons pas devant les mots. Les évolutions de l'humanité sont visibles et tangibles. Pour suivre à travers les siècles l'unique âme humaine sans cesse modifiée par l'histoire, il n'est pas besoin d'une érudition profonde, ni d'une haute philosophie. Que le professeur fasse comprendre les conditions générales de la vie aux époques classiques. Qu'il dise seulement qu'entre la Clytemnestre d'Eschyle et l'Athalie de Racine, il y a la Bible, entre Achille et le Cid, la Croisade, entre Platon et Pascal, la Croix ; qu'il note les grandes différences essentielles, et l'élève se sentira conduit le long de l'histoire humaine. En même temps, le professeur d'histoire le mènera des sociétés primitives à celles d'aujourd'hui, négligeant les accidents et les phénomènes de hasard pour s'en tenir à l'essentiel.

Etre conduit, conduit par la main « vers soi », vers son moment d'humanité, comme cela nous a manqué ! Comme cela manque encore aujourd'hui ! Et c'est la raison qui fait comprendre que tant d'écoliers nous refusent leur âme, et, sitôt libérés de notre contrainte, se vengent de l'avoir subie en nous oubliant (1).

(1) Je demande la permission de dire que ces souvenirs sont écrits après lecture de lettres nombreuses que j'écrivis de 1860 à 1865 et qui m'ont été rendues. Voici une partie d'une lettre que j'écrivais, après ma sortie de l'Ecole normale, en octobre de 1865, au moment où, me cherchant sous les lauriers et honneurs scolaires, je fus consterné de ce que je trouvais :

« Je découvre un pêle-mêle d'instincts vagues et d'obscures connaissances, d'aspirations sans objet déterminé, d'incertitudes. Je ne sais où me prendre dans un chaos de morceaux

Au reste, il est évident qu'une réforme vraie de l'enseignement du collège suppose une collaboration de tous les maîtres unis en une intention directrice. Aujourd'hui, chaque maître a sa spécialité ou son année ; il est dispensé d'idées générales ; il est un fragment d'éducateur qui s'adresse à un fragment d'écolier. L'écolier est trop excusable de ne pas découvrir l'objet total et les intentions de son éducation, puisque les maîtres les ignorent ou à tout le moins ne s'en préoccupent point. Nous serons des éducateurs, le jour où, chacun de nous ayant devant l'esprit tout le développement successif de l'élève, nous serons tous et chacun, pour ainsi dire, le même maître, le maître perpétuel de cet élève.

C'est pourquoi, dans le programme arrêté par le Parlement et par le ministre de l'Instruction publique, il est écrit : « Former des éducateurs ».

Plus encore que l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur a été transformé. Dans les Facultés de droit, de médecine, des sciences et des lettres, les chaires ont été multipliées : une affiche de Faculté d'il y a trente ans ne couvrirait pas le quart d'une affiche d'aujourd'hui. Nos Facultés sont pourvues richement de laboratoires, bibliothèques et instruments de travail ; elles sont logées dans des palais. La Sorbonne est inscrite sur l'itineraire des agences qui promènent dans Paris les voyageurs étrangers. Enfin, ce qui est une plus belle chose encore, l'enseignement, là où il était oratoire et adressé à des inconnus de cours publics, a pris le ton modeste et sérieux de la science pour parler à des étudiants. Une œuvre admirable, à laquelle il a été travaillé de jour et de nuit pendant des années, a donc été poursuivie, mais elle n'est pas achevée.

Ce qui reste à faire est si évident et si connu que je n'ai point à insister. Il faut, tout en gardant les spécialités, car l'étudiant est nécessairement un spécialiste, faire pénétrer dans toutes les Facultés, par des réformes d'enseignement et de méthodes qui entraîneront des réformes d'examens, l'esprit de l'Université, qui est l'esprit scientifique ; abolir le régime de la passivité de l'étudiant, simple auditeur de cours et de répétitions, et lecteur de manuels, qui apprend en vue de réciter, le jour de l'interrogation ; mettre l'étudiant en état de pratiquer une méthode, de découvrir un fait, une notion, une idée. Il faut que ce jeune homme, après les longues années de collège qui furent son temps de docilité, soit invité, excité, contraint à l'invention personnelle, où il trouvera enfin l'affran-

d'encyclopédie. Est-ce ma faute ou celle de mes maîtres, si je n'ai pas mieux compris que l'éducation intellectuelle avait pour objet de préparer en moi l'homme futur ? Je me suis instruit sans savoir pourquoi, par obéissance et parce que je suis né bon élève. On ne m'a pas dit pourquoi j'ai appris des langues que je ne parlerai jamais. On ne m'a pas montré l'au delà de ma besogne quotidienne. Un maître devrait être un vétéran qui dresse une recrue pour la vie ; il devrait faire comprendre à cette recrue la raison de tous les exercices qu'il lui commande, et qu'il s'agit de l'introduire dans la communauté pensante, et de l'appeler au partage du patrimoine humain.

« Pour le collégien, le collège est un endroit où il faut passer, parce que c'est l'habitude, et où les leçons et les devoirs sont obligatoires comme le seront plus tard les contributions. Quand il ne se refuse pas absolument au travail, il travaille par nonchalance, par obéissance. Il vit au jour le jour, effaçant sur le calendrier les jours écoulés. Arrivé au terme, il s'en va pour ne plus jamais se retourner vers le passé. Jamais plus il ne rouvrira ses livres. Les vagues souvenirs de ses études s'effaceront de sa mémoire. A peine restera-t-il quelques lambeaux misérables de leçons ânonnées jadis, les premiers vers de la première Églogue de Virgile ou de la tragédie d'*Athalie*, les premières lignes d'une Oraison de Bossuet, trois ou quatre truismes de Boileau. Ajoutez quelques dates, quelques réminiscences des leçons scientifiques accrochées on ne sait pourquoi à la mémoire. Et c'est tout. Cela ne laisse pas le goût de revenez-y ; cela laisse le dégoût. »

chissement de son esprit. En cela est la condition essentielle de l'existence *au vrai* des Universités. Comme les principes du travail scientifique sont partout les mêmes, comme l'esprit critique y est le plus grand facteur, avec sa prudence, sa défiance, sa patience, sa probité — l'apprentissage de l'invention personnelle, identique pour la différence des espèces, est la marque de « l'unité universitaire ».

Ne laissons pas cependant l'étudiant s'enfermer en sa spécialité. Entretenons en lui la curiosité que nous aurons éveillée dans l'esprit du collégien. Toute Université devrait avoir des maîtres enseignant hors des cadres des Facultés. Elle pourrait les prendre chez elle ou au dehors. Il ne s'agirait pas d'un enseignement réglé, avec programmes, et suivi d'examens. De grandes questions seraient traitées, questions de toute science, sciences sociales comprises, et même, parmi les questions politiques, celles qui intéressent aujourd'hui toute l'humanité, comme la concurrence entre les peuples, par exemple. Les sujets de cet enseignement hors cadres seraient résolument contemporains. Un sujet contemporain se prête aussi bien que tout autre à l'application des méthodes scientifiques, et ce sont les méthodes qu'il faudrait faire transparaître dans ces leçons d'Université. D'ailleurs, ne laissons pas croire aux étudiants que l'éducation est une chose, et que la vie en est une autre, que la science est l'étude des choses passées et mortes, et que la contemplation des êtres et des choses de la vie leur est interdite. L'Université doit donner la vue directe sur la vie si vivante d'aujourd'hui (1).

Prenez bien garde. Il y a une vingtaine d'années, Renan donnait un avertissement salutaire dans ses *Nouvelles études d'histoire religieuse*. Il comparait « l'éducation usuelle et commune, qui deviendra celle des foules », au « vieil humanisme ». Il annonçait que l'homme qui n'a pas fait ses classes » prévaudra sur le demi-lettré » ; car, disait-il, « ce dernier a été élevé dans l'admiration exclusive du XVIIe siècle, et ses maîtres, la moitié du temps, n'ont pas eu assez de force d'esprit pour lui faire faire une distinction entre le type excellent de style en prose que le XVIIe siècle a créé et l'enfantillage intellectuel où nous tiennent souvent les œuvres littéraires de ce temps ». Après ce mot excessif, Renan annonçait que l'éducation usuelle et commune « fera des générations moins lettrées, mais en somme plus éclairées que celles qui doivent leurs habitudes d'esprit aux humanités. C'est la faute des humanités, qui n'ont pas su inaugurer pour leurs adeptes une prise sérieuse de la robe virile, un acte de majorité intellectuelle, consistant à dépasser la littérature et à la remplacer par la culture positive de l'esprit humain ».

Et voilà quelques lignes sur lesquelles je recommande qu'on veuille bien réfléchir longuement.

Au moment de conclure, je sens le besoin de répondre à une objection. La conception de l'éducation que suggèrent aux hommes de mon âge leurs souvenirs et leurs regrets paraîtra bien ambitieuse. On demandera : « Combien comprendront la direction que vous prétendez donner aux études ? » Je répondrai : « Combien comprennent aujourd'hui ?

(1) Je répète : point de programme réglé : pas d'examens surtout. Une vingtaine, peut-être une douzaine de leçons par année suffiraient. L'Université de Paris a essayé déjà cette innovation par des conférences aux étudiants et aux amis de l'Université. L'essai a convenablement réussi. Il suffit de persévérer et d'insister.

Combien profitent ? » — Tous les professeurs savent de quel déchet nos classes de collège et nos cours d'université sont encombrés. Il est permis d'espérer qu'une éducation positive et plus directe diminuerait ce déchet. A tout le moins ne frapperait-elle pas d'inhabileté des êtres capables d'utilement vivre.

Je voudrais voir disparaître de la circulation, où il se rencontre encore à nombre d'exemplaires, le jeune homme que j'ai intimement connu vers l'année 1865, et dont je puis reconstituer le portrait d'après des documents sûrs :

Un jeune homme qui ne connaît pas son propre corps, ni la vie des animaux et des plantes, ni le cours des astres — ce qu'on appelait, à l'avant-dernier siècle, « les lois admirables de l'Univers » ; — un jeune homme dont la mémoire a gardé des noms de Mérovingiens imbéciles, mais qui n'a pas vu l'humanité essayer les diverses formes de la vie, avançant, reculant, pour avancer encore, créant en politique, des légitimités successives, éprise, en art, d'un idéal, puis d'un autre, en mouvement toujours ; un jeune homme qui ne sait, de son pays, rien de solide, et, de l'étranger, rien du tout ; condamné par l'inintelligence du passé à ne pas comprendre le présent, à ne pas même pressentir l'avenir : un jeune homme incohérent, inconsistant, qui ne tient pas ensemble, n'a pas de raisons sérieuses pour croire ceci plutot que cela ; de foi vacillante, quelle que soit sa foi ; exposé à demeurer toute sa vie dans l'ignorance des choses essentielles, car son éducation n'a laissé dans son esprit aucune des grandes curiosités qui sont l'appel au travail ; un jeune homme à peu près vide et qui se croit complet ; un jeune homme charmant, mais infirme.

ERNEST LAVISSE,
de l'Académie française.

LA PÉDAGOGIE
A L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
1902-1903 (1)

Langue et littérature grecque

M. Hatzfeld (première et troisième années)

1° Quel objet l'étude du grec doit-elle se proposer dans l'enseignement secondaire ? S'agit-il avant tout de faire servir la connaissance de la langue grecque et des principaux chefs-d'œuvre de la littérature à la culture de l'esprit ? ou faut-il s'appliquer à mettre les élèves en état de lire dans le texte beaucoup d'auteurs ? — 2° Quelle part faut-il faire, dans l'enseignement de la langue et de la grammaire grecques, au dialecte attique, aux autres dialectes, à la langue commune (κοινή) ?

M. Girard (deuxième et troisième année)

Deux conférences par semaine seront faites aux élèves de 2e année, suivant l'usage. L'une sera générale, c'est-à-dire qu'elle s'adressera à tous ; l'autre, dite spéciale, n'aura pour auditeurs que les élèves qui se destinent à l'agrégation des lettres et à l'agrégation de grammaire.

C'est dans cette dernière conférence seulement qu'auront lieu les exercices pédagogiques.

Ils occuperont douze conférences au moins, réparties sur l'année tout entière.

Parmi ces douze conférences où ce sont les élèves surtout qui prendront et qui garderont la parole, six seront consacrées à des corrections orales de copies du concours général (versions grecques et thèmes grecs) ; deux seront employées à des comptes rendus critiques d'ouvrages classiques récemment publiés en France et concernant l'enseignement du grec ; quatre enfin seront remplies par l'examen des nouveaux programmes relatifs à l'enseignement du grec dans les classes de 4e année, 3e année, 2e année, et 1re année.

En dehors de ces douze conférences, le professeur a l'intention d'en consacrer un certain nombre d'autres (six environ) à des explications d'Ho-

(1) Extrait d'un rapport adressé par M. Georges Perrot à M. le Ministre de l'Instruction publique.

mère faites par les élèves, mais où il s'efforcera spécialement d'attirer leur attention sur les moyens d'intéresser les élèves de l'enseignement secondaire à la poésie homérique.

Langue et littérature latine

M. Durand (première et troisième années)

1° L'explication des textes latins au lycée : de son objet, de ses méthodes, de la part à lui faire dans l'enseignement. 2° Le thème latin : des avantages qu'il présente, suivant l'âge et le degré de culture de l'élève, soit pour l'étude de la langue, soit pour la formation générale de l'esprit. 3° De la part à faire à l'histoire littéraire dans l'enseignement du latin au lycée.

M. Plessis (deuxième et troisième années)

1° De l'utilité du latin pour les élèves qui ne se proposent de devenir ni des latinistes, ni des professeurs. Morale ; tradition ; importance littéraire : *a*) par les exemples de bon sens, mesure, précision ; *b*) par la possibilité de lire des chefs-d'œuvre dans le texte : Virgile, Tacite, etc. 2° Des différents genres de traductions du latin en français et des services qu'elles peuvent rendre dans l'enseignement : la traduction-paraphrase, utile un peu comme une édition explicative pour aider ceux qui apprennent le latin à comprendre d'une manière précise le sens d'un passage, la traduction visant à l'exactitude littéraire, bonne surtout pour donner une impression d'ensemble, « la couleur vraie », à ceux qui ne savent pas le latin ou qui ne le savent pas assez pour contrôler dans le texte, bonne aussi pour lire rapidement de longs ouvrages, etc.

Langue et littérature française

M. Bédier (première et troisième années)

I. De la place qu'il convient de donner à l'histoire de la langue dans l'enseignement, même élémentaire, de la grammaire française. — II. Comment on peut, dans les classes de seconde et de rhétorique, donner aux élèves une connaissance suffisante de la littérature française antérieure au XVIIe siècle.

M. Lanson (deuxième et troisième années)

Leçon dans la conférence générale

1° Place et rôle de l'étude de la littérature française dans l'enseignement secondaire. Comment doit-elle être conçue ? Connaissance scientifique ? amusement délicat ? étude morale ? — L'histoire littéraire a-t-elle une place ? et quelle ?

Leçons dans la conférence speciale

2° L'exercice de la composition française, son caractère et son but (esthétique ? ou pratique ?). Choix des sujets. La correction des copies. — 3° L'explication des auteurs. Comment doit-elle être entendue ? Par quelle

méthode peut-elle se faire? De la possibilité d'expliquer autre chose que la forme chez les grands chrétiens du XVII[e] siècle et les grands philosophes du XVIII[e] siècle. De la place à faire aux contemporains.

Grammaire

M. Goelzer (première et troisième années)

Histoire des doctrines et des méthodes grammaticales.

Ce sujet est très vaste puisqu'il obligera le professeur à passer en revue les diverses parties du discours. Mais il peut fort bien être morcelé. Prenant d'abord soit le substantif, soit le verbe, je m'attacherai à montrer les efforts faits par les grammairiens pour arriver à des définitions de plus en plus simples et précises. Je tâcherai de prouver qu'on peut être encore plus clair et qu'en tout cas il importe, pour ne pas dérouter les enfants, d'arriver à des définitions si exactes et si simples en grammaire générale qu'on puisse les utiliser dans *toutes* les grammaires spéciales, qu'il s'agisse des langues anciennes ou des langues modernes.

On se plaint — et souvent avec raison — de la façon dont l'enseignement grammatical des langues est donné de nos jours. Tout le mal vient, à mon avis, des différences et souvent des contradictions que les élèves relèvent dans les définitions données par des grammaires qu'ils ont entre les mains.

M. Roques (troisième année)

1° L'*histoire de la langue française* dans l'enseignement secondaire; *a*) Utilisation pour l'éclaircissement de difficultés grammaticales; *b*) Pour l'explication des auteurs classiques;

2° L'enseignement de la grammaire française; *a*) Utilisation possible (et souhaitable) des notions de *grammaire générale* dans l'exposition de notre système grammatical; *b*) La question de l'orthographe : examen critique des systèmes; les réformes officielles, les réformes désirables. Attitude du professeur devant ces réformes qu'il ne doit pas entraver et qu'il ne peut pas devancer : la tolérance, le classement des fautes;

3° L'explication des *textes français*; *a*) Explication de fond : le texte pris comme thème de causerie littéraire ou historique, ou explication formelle pour préciser la pensée de l'auteur; en ce dernier cas, nécessité de notions de grammaire historique; *b*) Les textes médiévaux et les textes du XVI[e] siècle. Est-il possible de les expliquer avec profit avec les programmes actuels de grammaire historique?

Histoire

M. Bloch (première et troisième années)

I. Pourquoi faut-il enseigner l'histoire ancienne dans nos lycées? Quelle part faut-il faire à cet enseignement et à quel moment convient-il de le placer? — II. Etant donné que les programmes actuels placent l'enseignement de l'histoire ancienne dans les classes de grammaire, comment

faut il entendre cet enseignement? Cette question peut se subdiviser en plusieurs questions qui peuvent faire chacune l'objet d'un examen spécial. En voici quelques-unes : 1. Comment faut-il entendre l'enseignement de l'histoire de l'Orient dans la classe de sixième? — 2. Comment faut-il traiter la partie légendaire de l'histoire ancienne? Dans quelle mesure faut-il éveiller l'esprit critique des élèves? Prendre pour exemple l'histoire des premiers siècles de Rome. — 3. Comment faut-il présenter l'histoire des institutions? Prendre pour exemple la famille à Rome, la démocratie à Athènes? — 4. Quelle part faut-il faire à l'histoire de l'art, à l'archéologte? de l'emploi des gravures, des photographies. — 5. De l'usage des textes originaux. Exemple : les guerres médiques dans Hérodote et Escbyle.

M. Monod (deuxième et troisième années)

Quoique suppléé cette année, pour tout son enseignement, par M. Pfister, M. Monod a bien voulu se charger, pour cette année, de ces leçons de pédagogie; il avait déjà, les années précédentes, traité devant nos élèves plusieurs de ces questions.

1° Quel est le but de l'enseignement de l'histoire? 1) Dans l'enseignement primaire et élémentaire; 2) Dans l'enseignement secondaire; 3) Dans l'enseignement supérieur.

2° Dans quelle mesure l'enseignement de l'histoire des lycées doit-il être didactique? dans quelle mesure peut-il être critique?

3° Quelle place doit être faite dans l'enseignement historique des lycées : 1) A l'histoire militaire; 2) A l'histoire diplomatique; 3) A l'histoire des institutions politiques et sociales; 4) A l'histoire des mœurs; 5) A l'histoire de la littérature; 6) A l'histoire des arts; 7) A l'histoire des religions.

4° Comment doit être réparti le temps : 1) Dans une classe de deux heures; 2) Dans une classe d'une heure.

5° Du cours suivi et de l'usage des manuels; 6° De la rédaction historique; 7° Des devoirs d'histoire; 8° Des lectures historiques et de la bibliographie historique; 9° Des interrogations.

Ces questions peuvent être traitées en six à huit conférences.

Ces indications ne sont que des exemples des sujets qui peuvent être proposés aux élèves. On pourrait en concevoir un grand nombre d'autres. Les mêmes sujets pourraient être formulés d'une manière différente et pris à un autre point de vue.

Naturellement les programmes et les instructions de 1890 et ceux de 1902 devront être constamment sous les yeux des élèves et devront être constamment commentés et critiqués. Les mêmes questions peuvent être examinées au point de vue des diverses classes, des divers cycles et des diverses parties de l'histoire ancienne, moderne, contemporaine (1).

M. Bourgeois (deuxième et troisième années)

Histoire de l'enseignement depuis la Révolution : I. Organisation et état des études en 1789; II. La création des lycées, les écoles secondaires et primaires sous le Consulat; III. L'université impériale et royale (1808-

(1) Ces leçons ont commencé. J'ai assisté à la première, qui a eu lieu le samedi 15 novembre. Elle a donné lieu à un échange d'idées des plus intéressants.

1848); IV. La création de l'enseignement primaire (1815-1882); V. La question de l'enseignement secondaire (1830-1900); VI. La réorganisation des universités; VII. La liberté d'enseignement.

Géographie

M. Gallois (deuxième et troisième années)

I. Du matériel d'enseignement géographique : Comment organiser pratiquement et économiquement une classe de géographie. — Du choix des cartes. — De l'emploi des reliefs et des photographies. — Collection de produits et de roches.

II. Procédés d'enseignement : *A*) La part du maître : La leçon. — Les croquis au tableau. — La lecture des cartes. — Les promenades sur le terrain ; *B*) La part de l'élève : les devoirs écrits, les cartes, les interrogations.

III. L'enseignement : Examen des progammes. Enseignement classique, enseignement moderne. Du programme de dernière année dans l'enseignement moderne. De l'utilité qu'il y aurait à l'introduire dans l'enseignement classique. Comment faut-il entendre l'enseignement des notions de géographie générale? Nécessité de rappeler aux élèves ces principes et d'en montrer l'application pendant toute la durée de l'enseignement. De là part de la mémoire; la nomenclature. De la part de l'intelligence; habituer les élèves à se rendre compte. Que faut-il entendre par géographie économique, coloniale, militaire ; par géographie politique? L'enseignement de la géographie dans les lycées doit rester général, sans être étroit. Nécessité d'initier les élèves aux grandes questions économiques, de ne pas restreindre l'étude d'un Etat à celle de son territoire. Ressources extérieures des Etats : colonies, commerce, capitaux.

Philosophie

M. Rauh (première et troisième années)

De l'enseignement de la morale sociale dans les lycées.

Application des principes posés aux devoirs envers la patrie et aux devoirs de solidarité sociale.

M. Lyon (deuxième et troisième années)

Il y aurait lieu, pour le maître de philosophie, de donner quatre conférences générales sur le sujet suivant : *Attitude que doit tenir l'enseignement d'Etat et, plus spécialement, l'enseignement philosophique vis-à-vis de la religion*. Chaque leçon occuperait une durée moyenne d'une heure ; la demi-heure restante serait remplie par la discussion avec les élèves.

Le programme de ces quatre leçons, tel que je l'ai arrêté, serait trop étendu pour que je le reproduise dans cette note. Je n'en veux marquer ici que la raison d'être et le dessein général.

L'attention des futurs maîtres (aussi bien de lettres et d'histoire que de

philosophie) serait appelée sur les grandes difficultés auxquelles les divisions confessionnelles ou morales de notre pays exposent un professeur imprudent. Ces difficultés sont aggravées par la surveillance jalouse et malveillante des maisons congréganistes, toujours promptes à jeter le discrédit sur la culture universitaire ; elles peuvent l'être, inversement, par le fanatisme à rebours des sectes violemment antireligieuses. D'où, recherche de règles que le professeur devra se tracer : 1° En ce qui concerne le ton à garder, quand il touche directement ou indirectement aux questions religieuses ; 2° Sur la méthode à suivre lorsqu'il est amené à en traiter dogmatiquement ou d'un point de vue critique. Ce dernier cas est précisément celui du professeur de philosophie. Des problèmes s'imposent à lui, en psychologie, en morale, en logique même (par exemple, ceux de la croyance et de la certitude) qu'il ne saurait éluder sans manquer à son devoir.

Application aux plus importants de ces problèmes (étiologie du sentiment religieux ; la possibilité d'une morale indépendante ; relations des Eglises avec l'Etat ; la neutralité dans l'enseignement public). Faire converger vers cette vertu : la *tolérance* ; tel devra être, bien plus que quelque conclusion théorique, le but constant de ces quatre leçons.

Conférences particulières

a) Dans la première seront retracées les modifications (allégements et additions) introduites depuis ces douze dernières années dans le programme de philosophie de notre enseignement secondaire. Il faudra examiner dans quel sens et dans quel esprit ces modifications ont été opérées, et tirer de cet examen les conséquences qu'il comporte.

b) Si l'enseignement de la morale s'étend, pour certaines sections du troisième cycle d'études, sur trois années, étudier quelle en devra être la gradation en tenant compte de l'âge des élèves, de leur degré de culture générale et en veillant à assurer à l'ensemble de cet enseignement une satisfaisante continuité.

Ces deux sujets seront traités par les élèves, puis discutés avec le maître. Il est à désirer que les élèves appuient leurs expositions et leurs thèses sur une documentation très scrupuleuse.

Langues vivantes

M. Andler (allemand), suppléé par M. Lévy

Je compte demander à M. Andler de venir traiter à l'Ecole une partie de ce programme dont il est le rédacteur. M. Lévy partagera d'ailleurs avec lui la tâche : 1° *Description critique des méthodes présentement usitées pour enseigner les langues vivantes.* (Méthodes usitées en France pour enseigner le français aux enfants des campagnes flamandes, bretonnes, basques ou nizzardes ; méthode Gouin ; méthode Mon et Carré ; méthode Rossmann et Schmidt) ; 2° *Description des expériences de réforme présentement tentées avec le plus de succès.* (Expérience Lessoise. Ecole du Dr Lietz. à Haubinda, etc. ; 3° *Etude raisonnée des meil-*

leurs moyens d'enseigner une langue vivante. — *a*) Différence psychologique de l'allemand et du français. — *b*) Critique expérimentale et raisonnée des méthodes qui proscrivent tout emploi de la grammaire. — *c*) Importance de l'enseignement par l'image. Constitution des collections d'images. — *d*) Méthode pour assimiler les tournures et les mots abstraits. — *e*) Etude des procedés pratiques qui permettent l'emploi continu de la langue étrangère dans la classe ; 4° *Exposé par les élèves des observations recueillies par eux-mêmes.* — Monographies critiques de classes auxquelles ils ont assisté, de méthodes d'enseignement observées par eux. Description des séminaires de pédagogie qu'ils auront dû visiter en Allemagne, et des exercices de ces séminaires ; 5° *Pratique fréquente de l'explication graduée* (un même texte devant être expliqué à des élèves de niveau très différent). — Même exercice pour les *leçons de grammaire* ; pour les *leçons d'histoire littéraire* ; 6° *Pédagogie générale.* — Définition des humanités modernes et fixation méthodique d'un programme d'humanités modernes. Parallélisme du régime social et du régime scolaire. Rôle de l'enseignement des langues vivantes dans la transformation présente des sociétés.

M. Angellier (anglais)

1° De la méthode complète dans l'enseignement des langues vivantes. De l'utilité des différents exercices et de leur ordre ; 2° Exposé du livre de Sweet sur la manière d'apprendre les langues.

Histoire de l'Art

..... Je crois qu'il serait utile, dans une conférence faite à toutes les sections en première année, de montrer que l'histoire de l'art n'est pas un monde à part du reste de l'histoire, et qu'aucune histoire générale de la civilisation ne saurait s'en passer. Le titre de cette conférence serait à peu près celui-ci : *De la place de l'histoire de l'art dans l'histoire générale : de ses rapports avec la littérature, la philosophie, l'histoire politique et sociale.* Je tâcherais d'y montrer le profit que chacun, dans chaque section, aurait à tirer de cette étude. On pourrait aussi faire cette conférence, d'un point de vue plus spécial et plus précis, en seconde ou troisième année, et en s'adressant aux seuls historiens. On prendrait pour sujet une époque déterminée, et on exposerait les ressources que *l'histoire comparée de tous les arts* peut fournir pour pénétrer plus avant dans la pensée et dans la vie de cette époque.

Une autre conférence, d'un caractère plus pratique, serait sans doute fort utile, mais fort difficile à faire : il s'agirait *d'apprendre à voir ou à entendre une œuvre d'art.* En effet, on se heurte presque toujours à cette difficulté, qu'on veut faire de l'histoire de l'art à des jeunes gens dont une bonne partie ignorent totalement ce que c'est qu'une œuvre d'art. Nous avons presque tous passé par cet état ; quand nous étions à l'Ecole, c'est à peine si nous savions ce que c'est qu'un tableau, une cathédrale ou une symphonie. Et le plus grand nombre des gens arrivent à la fin de leur vie sans comprendre qu'il puisse y avoir une logique, un ordre, et une raison dans la composition d'une œuvre d'art musical ou plastique. Ce ne serait donc pas une tâche inutile de chercher à faire comprendre à des élèves ces divers langages artistiques, de leur en donner la clef, autant qu'il est possible, de faire entrevoir leurs lois, leur mécanisme et leur sens. Naturellement, sans entrer dans une étude technique, mais en faisant passer sous leurs yeux (ou leurs oreilles) beaucoup d'œuvres, de reproductions d'œuvres d'art, en leur apprenant à les comparer et, pour ainsi dire, à les lire, en un mot, à voir et à entendre par eux-mêmes. Ici, j'aurais à exprimer un desideratum : cette pédagogie artistique nécessite un matériel scolaire. Je voudrais qu'on pût former une bibliothèque de photographies, qui fût à la disposition des élèves d'une façon permanente, en sorte qu'ils eussent les moyens de la feuilleter et de l'étudier en dehors des cours (Lettre de M. Romain Rolland).

Dans ces programmes de leçons, on a la preuve de l'empressement et de la bonne volonté avec lesquels nos maîtres ont répondu à l'invitation qui leur était adressée; par les thèmes proposés, on peut juger de l'intérêt et de l'utilité que ces entretiens offriront à nos élèves. Je ne vois à ces programmes qu'un défaut ; quelques-uns sont peut-être trop vastes pour qu'il puisse être possible de les remplir dans une année, où la plus grande part des conférences doit être réservée au cours qui forment le fond traditionnel de notre enseignement, soit à la préparation des examens. Il est probable que quelques-uns de nos professeurs se verront forcés de renvoyer à l'année prochaine l'étude de certaines des questions qu'ils ont inscrites sur leurs listes ; mais ce qu'il faut, c'est que, dès cette année, l'attention des maîtres et celle de nos élèves soient appelées sur cette critique des méthodes d'enseignement et sur cette nécessité de préparer ainsi l'apprenti à son futur métier. Pour bien montrer quelle importance j'attache au succès de cette expérience je me propose d'assister à la plupart de ces leçons, et d'adresser au Ministre, en fin d'année, un rapport sur les résultats qu'elles auront donnés.

GEORGES PERROT,
De l'Institut.

LA FACULTÉ DES LETTRES

DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS EN 1901-1902

Messieurs,

Après les considérations élevées que vous venez d'entendre (1), je suis obligé de vous ramener pour quelques instants à des chiffres et à des faits. C'est, vous le savez, la tradition de la Faculté, qu'en ce jour de réouverture le doyen vous mette au courant des principaux événements de notre année universitaire : changements de personnes, résultats des examens, vie morale de la Faculté, faits extérieurs qui peuvent fournir quelque enseignement. Cette sorte de bilan, ou, si vous le voulez, d'examen de concience, me paraît fort utile. Il faut que les corps collectifs, comme les individus, se connaissent eux-mêmes, étudient leur fort et leur faible, pour tâcher de vivre sans cesse d'une vie plus complète et plus noble, plus conforme à leur véritable fin.

I. — Personnel enseignant

Les changements survenus dans le personnel enseignant de la Faculté, de vos maitres, ont présenté cette année cet heureux caractère que, s'ils m'amènent à vous signaler quelques très précieuses acquisitions, ils ne mêlent aucune pensée triste à nos souhaits de bienvenue.

M. Lichtenberger, après vingt années d'un enseignement très laborieux, a senti le besoin d'un peu de repos. Il a eu la satisfaction de voir sa place occupée provisoirement par celui-là même qu'il avait désigné aux choix de ses collègues, M. Andler, qui n'était pas un inconnu à la Faculté, et que tous, maitres et étudiants, ont été heureux de voir associé plus étroitement à leurs travaux.

M. Pierre Janet, qui a eu l'honneur d'inaugurer à la Faculté l'enseignement de la psychologie expérimentale, a été appelé au collège de France. Sa succession a été remise aux mains de M. Georges Dumas, qui

(1) Voir le Discours de M. Fougères, dans la *Revue* du 15 novembre 1902.

continuera dignement la tradition créée par lui à la Sorbonne, celle d'une alliance féconde entre la philosophie proprement dite et les sciences expérimentales.

M. Buisson, élu député, a été remplacé, dans l'enseignement de la science de l'éducation, par M. Durkheim, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux. Le nom et les travaux de M. Durkheim sont connus et me dispensent de justifier plus longuement le choix de la Faculté.

M. Boutroux, enfin, a remplacé un autre maître de la Faculté, le regretté M. Jules Girard, dans la direction de la fondation Thiers. Nous serons donc privés d'un enseignement qui a fait grand honneur à la Sorbonne. Mais nous devons songer que notre collègue et ami, en cessant d'être professeur, aura sans doute plus de loisir pour être écrivain, et que la science n'y perdra rien. Il reste d'ailleurs l'un des nôtres, et nous aurons encore le plaisir, dans les soutenances de doctorat, d'entendre sa parole si profonde, si pénétrante et si lumineuse. M. Lévy-Brühl a été chargé à sa place du cours d'histoire de la philosophie moderne. M. Lévy-Brühl n'est pas un nouveau venu parmi nous. Tous ses élèves, tous ses lecteurs se sont réjouis d'une désignation qui ne fait que consacrer leur jugement et répondre à leur désir.

Deux autres de nos collègues, MM. Egger et Dejob, chargés de cours ou maîtres de conférences, sont devenus professeurs adjoints. La Faculté a été heureuse de pouvoir leur témoigner par là l'estime où elle tient depuis longtemps leur collaboration.

Une dernière nomination, que je signale avec un vif plaisir, est celle de M. Haumant comme maître de conférences de langue et de littérature russes. Cet enseignement nous manquait. Il était de ceux que la Faculté réclamait depuis quelques années. La place considérable occupée par la Russie contemporaine dans la littérature et dans la politique, le nombre croissant des étudiants russes à Paris, le goût si vif du public français pour les choses de Russie, tout concourait à nous faire désirer que l'enseignement du collège de France et celui de l'école des langues orientales vivantes fussent complétés à la Sorbonne par des cours appropriés aux besoin de notre public. Le conseil de l'Université, présidé par M. Gréard, est entré dans ses vues. C'est grâce à lui que la nouvelle conférence a pu être créée sur les fonds de l'Université de Paris. M. Haumant, professeur à l'Université de Lille, va l'inaugurer cet année. Je lui souhaite la bienvenue et je ne doute pas que son talent n'assure à notre nouvelle création le succès que nous devons en attendre.

II. — Etudiants

J'arrive, messieurs, à quelques chiffres indispensables, dont l'intérêt sera de vous rendre sensible l'accroissement continu de la Faculté.

L'année précédente, le chiffre des étudiants immatriculés était de 1685. Il a été l'année dernière, de 1785, soit un accroissement de 100 inscriptions. La répartition est la suivante :

Licence	761
Agrégation	424
Certificat d'aptitude à l'enseignement de langues vivantes	49
Certificat d'études, françaises	101
Diplôme d'études supérieures d'histoire	19
Doctorat d'Université	19
Travail libre	412
	1.785

Je ferai remarquer à ce sujet qu'il n'y a pas, dans cette liste, d'inscription pour le doctorat d'Etat. Des personnes mal informées pourraient en conclure que le doctorat d'Etat est en baisse. Elles auraient tort. Nos candidats au doctorat ès lettres ne se font pas inscrire à la Faculté comme étudiants. C'est dans une autre partie de ce rapport qu'il en sera question.

Sur ces 1.785 étudiants, les étrangers sont au nombre de 328 (197 étudiants, 171 étudiantes) contre 282 l'année précédente. Les plus forts contingents nous sont fournis par la Russie (99) l'Allemagne (80) et l'Amérique (39).

Près de la moitié des étudiants inscrits ont suivi régulièrement les cours et conférences et pris part aux travaux qui s'y font. A la licence, un tiers des reçus nous appartient. Aux diverses agrégations, la Faculté des lettres tient honorablement sa place à côté de l'Ecole Normale, avec 27 admissions, qui se répartissent ainsi :

Philosophie	1
Histoire	5
Lettres	11
Grammaire	2
Anglais	4
Allemand	3
Italien	1
	27

Au sujet de cette admission à l'agrégation d'italien, je dois faire observer qu'elle justifie dès la première année la création de la conférence d'italien dont je vous parlais l'année dernière. Il a paru juste, en conséquence. d'attribuer à l'italien, pour l'année qui s'ouvre, une des bourses de langues vivantes que l'administration nous accorde. C'est là une nouveauté heureuse et une consécration significative.

III. — Examens

L'année dernière, le total des examens subis devant la Faculté s'élevait à 10.141. Ce chiffre, un peu effrayant, s'est encore accru de 142 unités, soit un total de 10 283 examens, sur lesquels d'ailleurs la plus forte part (8.122) appartiennent aux divers baccalauréats, classique, moderne, lettres-mathématiques, et ne concernent pas, par conséquent, les études qui se font à la Faculté.

Voici le détail des chiffres :

I. — Total des candidats :

Baccalauréat classique, 1re partie...	4.089	6.363 (contre 6.343 l'an dernier).
Baccalauréat classique, 2e partie...	2.274	
Baccalauréat moderne, 1re partie...	1.577	1.759 (contre 1.561 l'an dernier).
Baccalauréat moderne, 2e partie...	782	
		8.122 (contre 7.961 l'an dernier).

II. — Proportion des reçus :

Baccalauréat classique, 1re partie	1.649 sur 4.089 = 41 0/0
Baccalauréat classique, 2e partie......	1.329 sur 2.274 = 60 0/0
Baccalauréat moderne, 1re partie	589 sur 1.577 = 40 0/0
Baccalauréat moderne, 2e partie......	110 sur 182 = 60 0/0
	3.677 sur 8.122 = 50 0/0 environ.

Je signale, une fois de plus, ces proportions d'environ 40 0/0 pour la première partie du baccalauréat. et 60 0/0 pour la seconde, qui sont à peu près constantes, quelles que soient la nature du baccalauréat et la composition des jurys.

Le nombre des aspirants aux bourses de licence a été de 47, sur lesquels 26 ont été admissibles et 21 définitivement reçus (18 l'année précédente, sur 42). Le jury signale ce fait, peut-être inattendu, que les épreuves latines, dont l'importance est prépondérante, ont été très satisfaisantes.

Aux deux sessions de licence (novembre et juillet), 615 candidats se sont présentés. C'est le même chiffre exactement que l'année dernière. Sur ce total, 247 ont été reçus (contre 227 précédemment) ; soit : lettres, 106 ; philosophie, 62 ; histoire, 48 ; langues vivantes, 31. Ces résultats font voir que la licence reste un examen sérieux, et que cependant le nombre des candidats bien préparés est satisfaisant.

Le doctorat ès lettres reste digne de son passé. Le chiffre des soutenances, qui avait été successivement, dans ces dernières années, de 23, de 20, de 16, puis de 23, a été de 24, c'est-à-dire le plus élevé que nous ayons eu depuis cinq ans. J'ai déjà dit, et je répète, que ces oscillations ont d'ailleurs peu d'importance, à cause de leur caractère évidemment accidentel. Sur ces 24 soutenances, 10 ont été suivies de la mention *très honorable*, 10 de la mention *honorable*. C'est assez dire que presque toutes nos thèses sont des travaux distingués, et que quelques-unes sont remarquables. Je parle, encore une fois, des thèses françaises. Pour les thèses latines, il y aurait à distinguer entre le fond, qui est souvent intéressant, et la forme, qui prouve de plus en plus que nous sommes très loin du temps où le latin était, pour ainsi dire, la langue naturelle de la science dans tous les ordres. La Faculté a dû se préoccuper de ce fait incontestable. Elle s'est demandé s'il était vraiment utile d'imposer à tous nos jeunes savants un exercice devenu très artificiel et qui ne répondait évidemment plus aux conditions de la science. Elle a émis un avis tendant à rendre la thèse latine facultative et à permettre de la remplacer par un travail d'érudition plus conforme à nos besoins et à nos habitudes. Cet avis a été soumis à l'autorité supérieure, et j'espère que

j'aurai prochainement à prononcer l'oraison funèbre de la thèse latine.

Nos examens purement universitaires, diplôme d'études supérieures d'histoire et de géographie, certificat d'études françaises, doctorat d'Université, continuent à nous donner toute satisfaction. Ici, les chiffres sont nécessairement moins forts, mais correspondent à des réalités tout aussi encourageantes.

Le diplôme d'études avait été recherché par 18 candidats, sur lesquels 14 l'ont obtenu (contre 17 et 12 l'année précédente).

Le certificat d'études françaises, qui est une création de la Faculté, ne cesse de justifier son existence par le nombre croissant des candidats étrangers qui le recherchent. Ce nombre, qui était de 48 l'année précédente, a été cette année de 81, sur lesquels 52 l'ont obtenu (3 mentions très honorables, 11 mentions honorables). Cet accroissement, qui montre le cas qu'on en fait au dehors, indique aussi à la Faculté son devoir, qui est de maintenir à l'examen toute sa valeur par une fermeté nécessaire dans l'élimination de ceux ou de celles des candidats et des candidates qui ne semblent pas encore suffisamment initiés à notre langue, à notre culture, à nos idées.

Le doctorat d'Université a été subi par 7 candidats (contre 3 l'année dernière et 4 la précédente, qui était l'année de la création). Sur ces 7 candidats, 4 ont obtenu la mention très honorable et 3 la mention honorable. Nous ne saurions évidemment demander davantage pour le moment.

V. — Conclusion

Je n'ai plus, messieurs, qu'à vous signaler quelques-uns des traits de notre vie universitaire qui ne rentrent pas dans le cadre de ces statistiques.

L'aménagement des locaux de la Faculté est aujourd'hui achevé. La nouvelle salle de doctorat a été inaugurée l'année dernière. Nos musées, nos collections, nos salles de travail s'installent et s'organisent peu à peu. Si nous comparons ce qui existe aujourd'hui à ce qui existait il y a dix ou quinze ans, nous avons lieu d'être grandement satisfaits. Mais le désir du mieux s'éveille à mesure que le bien se réalise. Les besoins d'ailleurs s'accroissent avec une rapidité qu'il était difficile de prévoir. L'exemple des autres Universités nous avertit aussi de ce qui peut encore nous manquer. Pour ne citer qu'un exemple, je ne crois pas que notre collègue M. Collignon, justement exigeant pour l'enseignement archéologique, puisse contempler sans quelque envie certains musées de moulages de la province ou de l'étranger. J'indique ces lacunes sans y trop insister, et surtout sans la moindre amertume. Nous pouvons déjà faire ici de bonne, d'excellente besogne. Les instruments sont suffisants, et ce qui importe le plus, en toutes choses, c'est la volonté de l'ouvrier, son intelligence, son habileté à user des ressources mises à sa disposition. Nous voulons bien faire, et l'esprit de cette grande maison est un esprit de travail, de recherche libre et vraiment scientifique. Le succès est donc assuré. Mais il est utile aussi de ne pas s'engourdir dans une satis-

faction de soi même qui serait dangereuse. Il faut chercher à faire mieux encore, et il faut ouvrir sans cesse les yeux sur ce qui nous manque, sur ce que d'autres ont essayé de faire ou ont déjà réalisé.

Laissez-moi donc, en terminant, m'applaudir de cette habitude nouvelle, chaque jour grandissante, qui met en relations les unes avec les autres les Universités des divers pays. La France du xix[e] siècle, avec son système d'écoles spéciales et fermées, avec ses Facultés isolées, était restée pendant longtemps trop étrangère à ce mouvement. C'était un grand tort. D'abord, à rester chez soi, on se laisse oublier. Ensuite on ignore trop de choses. Aujourd'hui, tout est changé. Nos Universités sont redevenues voyageuses. Cette année même, des délégations de l'Université de Paris sont allées à Manchester, puis en Amérique, puis à Oxford. Ces voyages des professeurs ont pour corollaire un mouvement analogue des étudiants. L'Université Columbia, de New York, nous envoie des boursiers. Nous allons, à notre tour, envoyer des étudiants aux Etats-Unis. Le nombre des étrangers qui fréquentent nos cours s'accroît d'année en année. Tout cela, messieurs, est excellent. Les barrières qui séparent les peuples civilisés sont faites surtout d'ignorance réciproque. Il faut que le xx° siècle abaisse ces barrières ou les abatte. En connaissant mieux les autres, on les estime davantage, et en outre on prend une conscience plus claire de soi-même. On est ainsi conduit à cultiver sa propre originalité en ce qu'elle a de bon, mais dans un esprit de sympathie qui exclut les étroitesses méprisantes ou provocantes. Ce n'est ni le lieu ni le moment de vous dire ce que j'ai pu voir par moi-même en divers pays et les leçons qui se sont dégagées pour moi de ces spectacles. L'exposé serait trop long. Mais nous essaierons de mettre ces leçons à profit. Nous essaierons de faire en sorte, notamment, que l'Université devienne chaque jour davantage la maison des étudiants, un lieu où leur pensée reviendra plus tard avec plaisir, pour y retrouver non des souvenirs d'examens seulement, mais des souvenirs de vie intellectuelle et morale, de travail et de camaraderie, et toutes ces belles images que doit évoquer en nous le nom de ce qui fut la patrie de notre jeunesse.

Je ne veux plus ajouter qu'une chose : c'est que l'Université de Paris, celle qu'on appelait au moyen âge *mater universitatum* (et j'ai entendu rappeler plus d'une fois cette glorieuse appellation), a trouvé partout l'accueil le plus cordial, et que cet accueil, qui s'adressait à la fois à son passé et à son présent, a été et doit être, pour nous tous, un très puissant encouragement à lui assurer par nos efforts un avenir digne de ce passé.

A. Croiset.
Doyen de la Faculté des lettres.

CORRESPONDANCE, NOTES ET DOCUMENTS

I. — L'agrégation et les chaires de facultés

Monsieur le Rédacteur en chef,

Le numéro du 15 novembre de la *Revue internationale* contient un article de M. Abelous sur « Les inconvénients du statut actuel des agrégés des Facultés de médecine. » Le savant auteur de ce travail insiste sur la situation précaire faite aux agrégés de ces Facultés, et demande des réformes tendant à rendre leur avenir moins incertain.

Ce n'est pas la première fois que le monde médical et universitaire s'émeut de voir certains agrégés « par la fatalité des circonstances » arriver à la fin de leur mandat sans avoir pu s'attacher définitivement à leur Faculté ; et vos lecteurs savent qu'à plusieurs reprises la question a été étudiée ; des modifications ont été proposées. Et puis on a oublié, et les choses restent en l'état.

Si après beaucoup d'autres plus compétents je me permets de vous soumettre le fruit de mes réflexions, c'est que je pense que la question a été mal posée, que le mal dont se plaignent les agrégés des Facultés de médecine est général et a des causes générales, et qu'en l'envisageant ainsi il serait possible d'y porter remède.

Je dis que le mal est général. Ce n'est pas en effet dans les seules Facultés de médecine que beaucoup d'agrégés n'*arrivent* pas à une chaire. Dans toutes les autres la situation est, a été ou sera la même.

Tout le monde sait d'abord que dans tous les ordres de Facultés il existe des professeurs *auxiliaires*. Les Facultés de droit ont aussi des agrégés. Les Facultés des sciences et des lettres ont des maîtres de conférences ou des chargés de cours complémentaires qui, sous des noms différents (pourquoi les noms sont-ils différents pour désigner la même chose ?) remplissent exactement les mêmes rôles. Enfin il existe en province deux Écoles supérieures de pharmacie, dans lesquelles on retrouve des agrégés.

Ce sont tous des professeurs auxiliaires. Ils remplissent en effet auprès des professeurs titulaires des fonctions de répétiteurs, de suppléants, et le plus souvent de professeurs véritables. Dans beaucoup de cas ces emplois sont de véritables chaires, des chaires *au rabais*.

Et pourtant la situation de ces précieux auxiliaires est absolument incertaine. Tel d'entre eux, favorisé par les circonstances, deviendra professeur quelques mois après sa nomination comme auxiliaire ; tel autre, qui

pourra être beaucoup plus méritant, arrivera au bout de sa délégation de 9 ou 10 ans, sans que son titulaire ait eu la complaisance de décéder ou de prendre sa retraite. Et alors c'est l'élimination pure et simple.

Les choses sont ainsi fatalement, et pour la raison suivante :

On arrive, au titulariat, en moyenne, à 35 ans, dans nos Facultés de province.

Au moment de sa nomination le nouveau titulaire n'a généralement pas d'auxiliaire, puisque, presque toujours, c'est lui-même qui remplissait ces fonctions. Immédiatement on lui en envoie un, soit par un concours, soit par nomination directe. Quelle sera la situation de ce nouvel auxiliaire ?

Si nous le supposons nommé pour 10 ans, et si rien ne vient modifier le cours naturel des choses, il est certain qu'au bout de 10 ans son titulaire n'aura que 45 ans et sera encore en fonctions. Donc point d'espoir. L'auxiliaire devra se retirer après sa période accomplie. Il sera remplacé par un autre qui, dix ans après, laissera la place à un troisième. Celui-là n'aura d'espoir qui si le titulaire se retire forcément ou volontairement à 65 ans. Sinon c'est le quatrième auxiliaire seulement qui sera certain d'avoir la chaire. En revanche il en sera absolument certain, ce qui est aussi, en sens inverse, une mauvaise chose. Bref, pour une carrière de titulaire, il y aura trois carrières d'auxiliaires sans issue.

M. Abelous nous dit que, dans les Facultés de droit, les agrégés arrivent bien plus facilement : il pourrait ajouter qu'il en est de même dans les Ecoles supérieures de pharmacie. En effet il en a été ainsi pendant longtemps, depuis 25 ans environ ; mais cela uniquement parce que durant cette période il a été créé beaucoup de nouvelles Facultés ou de nouvelles chaires, ou bien que la retraite ou la mort ont particulièrement fauché dans les Ecoles de cet ordre. Mais c'est là une série de circonstances qui n'ont aucune raison de se représenter. Il faut même prévoir que là où les cadres des titulaires sont jeunes, le mal sera précisément plus grand dans peu d'années.

Dans les Facultés des sciences et des lettres, les choses vont un peu mieux il est vrai parce que, depuis peu, les maîtres de conférences ou chargés de cours complémentaires conservent leurs fonctions sans limitation de durée. Ils peuvent donc attendre plus de 10 ans, par exemple pendant 15 ou 20 ans, une occasion favorable.

Mais qu'on y réfléchisse bien, si ces fonctions de professeur auxiliaire sont agréables pour un débutant, elles deviennent avec l'âge absolument insupportables, surtout à cause de l'absence du titre envié, et de l'impossibilité de s'élever de classe en classe. Ce n'est donc pas remédier au mal que de le rendre perpétuel.

Sans doute nous ne connaissons pas beaucoup de maîtres de conférences ayant de 15 à 20 ans de services. Mais il y en a, et il y en aura beaucoup plus dans peu d'années, alors que la loi sur les Universités et l'organisation du P. C. N. auront à ce point de vue produit tous leurs effets.

Il y en aura surtout dans les Facultés des sciences, parce que là la spécialisation a lieu à un degré tel, qu'un maître de conférences de physique par exemple ne peut occuper qu'une chaire de physique. Or il ne peut briguer sérieusement une chaire de physique d'une autre Faculté parce qu'il se heurterait à son collègue attaché à cette chaire et que celui-ci, postulant comme lui, sera mieux placé pour obtenir. Sa seule ressource

sera donc de consulter l'acte de naissance de son propre titulaire, de s'informer souvent de sa santé, ou de faire des vœux pour qu'il soit appelé à Paris.

Le titre de professeur adjoint est cependant distribué assez libéralement dans ces Facultés. Ce n'est point un remède comme le pense M. Abelous. Il appartient à un ordre de Facultés où ce titre n'est pas connu ; qu'il en remercie le ciel ! Son invention est certainement, avec la multiplication exagérée des conseils et l'élection des doyens, un des côtés faibles du décret de 1885.

Le remède n'est point là ; il est dans la suppression de cette ancienne fiction qui, comme toutes les vieilles choses, vivent même lorsqu'elles sont reconnues franchement mauvaises : *la chaire*.

Dans chacune de nos Facultés il existe un nombre déterminé de *chaires*. Si le titulaire qui l'occupait la quitte pour un motif quelconque, immédiatement la Faculté demande la *vacance de la chaire*, et l'on procède à la nomination d'un nouveau titulaire.

Qu'il y ait ou qu'il n'y ait pas, à ce moment-là, de professeur auxiliaire vraiment désigné pour prendre le titre, on ne s'en préoccupe guère. Le seul souci de la Faculté est que la chaire est libre ; il faut la déclarer vacante pour avoir des cadres au complet. C'est la tradition ; c'est aussi une de ses prérogatives de présenter un nouveau titulaire pour la chaire vacante et c'est pourquoi elle croit de sa dignité de le faire. L'intérêt de l'enseignement n'est pas en jeu ici, car les cours se font toujours ; les professeurs auxiliaires sont précisément créés pour cela.

A mon avis c'est là la véritable cause profonde du mal, c'est la *chaire*.

C'est donc là qu'il faut toucher.

Pourquoi donc les choses ne se passeraient-elles pas ainsi :

Chaque année les Chambres, suivant les ressources du budget, diraient au ministre :

« Il y a, dans toutes les Universités de province, et sans distinction de Faculté, 600 places (par exemple) de professeurs titulaires et autant de situations de professeurs auxiliaires. Voici les crédits nécessaires. Employez-les pour le mieux. Il n'y a plus de chaires. »

Dès lors, dans le cas où un titulaire se retire pour une cause quelconque, le ministre pourrait fort bien laisser son enseignement encore pendant plusieurs années entre les mains d'un auxiliaire, si celui-ci, au moment de l'événement, n'a pas encore fait ses preuves.

Inversement si un titulaire ne se retire pas assez vite au gré de son auxiliaire, et si celui-ci, d'autre part, soit par le succès de son enseignement, soit par sa notoriété scientifique (1), montre clairement que le seul obstacle pour lui est l'entêtement de son collègue à continuer à vivre, le ministre le nommerait professeur titulaire.

A partir de ce moment, il aurait, non seulement le titre qu'il ambitionne, mais aussi le grand avantage de prendre rang dans une classe et de passer ensuite dans les classes supérieures ; toutes choses essentielles que ne donneront jamais ni la prolongation de la situation d'auxiliaire, ni la perennité, ni le nouveau titre de professeur-adjoint.

(1) Je ne dis pas : « par l'ancienneté de ses services » ; à mon avis l'ancienneté ne devrait jamais compter chez nous.

Enfin lorsque, à la suite d'une vacance, deux candidats également méritants se présentent, le ministre pourrait par ce moyen leur donner à tous les deux la satisfaction qu'ils demandent.

Le titre de professeur deviendrait personnel.

On objectera peut-être que cette réforme aurait pour résultat que certaines chaires seraient sans titulaires et que d'autres en auraient deux.

Non, puisqu'il n'y aurait plus de chaires.

Mais il pourrait arriver que tel enseignement serait donné par deux titulaires, tel autre par deux auxiliaires. Où serait l'inconvénient ?

Il arriverait encore que dans certaines Facultés presque tous les maîtres pourraient être titulaires, et dans telle autre il y aurait majorité de professeurs auxiliaires. Sans doute, mais ce serait bien rare et surtout ce serait pour peu de temps ; au surplus je n'y verrais pas non plus d'inconvénient bien grave.

La seule difficulté que présenterait un pareil régime serait de peser exactement les mérites respectifs de maîtres appartenant à des Facultés du même ordre et même à toutes les Facultés.

Pour tenir la balance égale, ou plutôt juste, entre les Facultés du même ordre, il n'y aurait qu'à rétablir les inspecteurs généraux, dont la suppression a été si fâcheuse. Et pour répartir équitablement les situations de professeurs titulaires entre toutes les Facultés, le Directeur de l'Enseignement supérieur serait là.

En résumé la pratique d'un pareil système me parait tout à fait possible ; et l'Université y gagnerait beaucoup en calme et en dignité.

Mais lorsqu'on est habitué depuis longtemps à subir des choses mauvaises, il est toujours très pénible de changer.

Veuillez agréer, Monsieur le Rédacteur en chef, l'assurance de ma considération très distinguée.

R. de Forcrand,
Directeur de l'Institut de Chimie de l'Université de Montpellier.

II. — Les cours de vacances de l'Alliance française

Paris, 26 novembre 1902.

Monsieur le Rédacteur en chef,

Je viens seulement de prendre connaissance de la note très intéressante que vous avez bien voulu consacrer aux cours de vacances de l'Alliance française, et je tiens à vous remercier pour mes collaborateurs de la bienveillance avec laquelle vous appréciez une œuvre, qui est, je crois, utile.

Peut-être conviendrait-il d'ajouter, pour que justice fût faite à chacun, quelques mots sur l'origine de cette œuvre.

Il est exact que M[lle] Porte avait présenté au Conseil d'Administration le vœu que l'Alliance délivrât des diplômes d'instituteurs et d'institutrices. Mais c'est M. Franck-Puaux qui transforma cette proposition et demanda

au Conseil de créer des cours dans le genre de ceux que le professeur Bernard Bouvier avait tentés à Genève, et c'est à la suite de l'initiative prise par lui qu'une commission composée de MM. Foncin, Morel, Wahl et Fr. Puaux fit appel à mon concours.

Je vous prie d'agréer l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

F. Brunot.

III. — Les boursiers d'études

Monsieur le Rédacteur en chef,

J'ai l'honneur de vous signaler par écrit, comme je l'ai déjà fait de vive voix, la situation particulièrement défavorable où se trouvent les boursiers d'études par rapport aux membres de la fondation Thiers, ou aux agrégés envoyés en séjour à l'étranger. Les premiers, quand ils ont exercé avant de prendre un congé, sont admis à verser pour la retraite, mais leur temps de bourse ne leur compte en rien pour l'ancienneté et l'avancement. Au contraire les pensionnaires à la fondation Thiers, les boursiers d'études à l'étranger, sont réputés *exercer*, et après leur période de travail, ils se trouvent à la fois en possession de leur thèse, et de leur ancienneté complète. Pour prendre un exemple, j'ai exercé pendant 3 ans à Laon ; je suis boursier d'études ; quand je reprendrai le service, je n'aurai pas encore assez d'ancienneté pour être promu à une classe supérieure, mais un élève de la fondation Thiers, reçu après moi, n'ayant exercé que 18 mois, se trouvera au mois d'octobre avoir 4 ans 1/2 de service, sera porté au tableau bien avant moi, et avec 2 ans de services effectifs pourra être promu.

Je ne fais d'ailleurs aucune difficulté de reconnaître qu'il est exagéré de donner à ceux qui quittent momentanément l'enseignement secondaire, pour se consacrer à des travaux personnels, les mêmes droits que leurs collègues restés dans l'activité ; mais du moment qu'on accorde ces avantages aux uns, pourquoi en priver d'autres ?

Recevez, Monsieur le Rédacteur en chef, l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Léon Cahen,
Ancien élève de la Faculté des Lettres
Agrégé d'histoire,
Boursier d'Etudes près la Faculté des Lettres de Paris.

IV. — La colonisation et l'enseignement en Indo-Chine

Hanoï, 29 octobre.

Monsieur le Rédacteur en chef,

La *Revue internationale de l'Enseignement* a publié, dans son

numéro du 15 septembre 1902 un article portant le même titre et signé de M. Charles Garnier, chargé de mission de l'Université de Paris. Je demande la permission de revenir, à mon tour, sur cette intéressante question. Un chargé de mission, malgré son activité, son intelligence et ses études préalables, passe trop rapidement, séjourne trop peu dans une contrée pour tout voir et ne rien oublier. Il est contraint souvent de s'en rapporter aux renseignements que lui fournissent les personnes à qui il a été recommandé, et si ces personnes — volontairement ou non — le documentent faussement ou incomplètement, les notes qu'il publie à son retour manquent nécessairement d'exactitude. C'est le cas de M. Charles Garnier qui pardonnera, j'en suis convaincu, à un déjà presque vieux colonial, quelque peu familiarisé avec ces questions d'enseignement en Indo-Chine, de reprendre son sujet et de le rectifier ou de le compléter sur un certain nombre de points.

Qui dit enseignement en Indo-Chine dit :

1° Enseignement donné *aux indigènes* (enseignement franco-annamite et franco-indigène) ;

2° Enseignement donné *aux enfants français*, qui habitent la colonie et qui souvent y sont nés.

Cela constitue deux enseignements différents, mais qui coexistent parfois dans un même établissement.

En outre il y a lieu de distinguer non seulement l'enseignement franco-annamite cochinchinois de l'enseignement franco-annamite de l'Annam-Tonkin, mais encore l'enseignement donné aux enfants français dans ces deux parties de la colonie.

Enfin, pour être complet, on devrait encore parlér de l'enseignement libre (Ecoles de l'Alliance française, ou de l'Enseignement mutuel, ou des Frères de la Doctrine chrétienne, ou des Sœurs de Saint-Paul de Chartres, ou des Dominicains espagnols, etc., etc.) Nous laisserons de côté l'enseignement libre, quitte à y revenir, si besoin est, dans un autre article.

Que pense M. Charles Garnier de l'enseignement donné jusqu'ici aux indigènes d'Indo-Chine, Cochinchinois ou Annamito-Tonkinois ? Son opinion est très nette : tout ce qui, selon lui, a été fait en Chochinchine a été mal fait et aboutit à un avortement ; les Cochinchinois sont des déracinés sur leur propre terre natale. En Annam-Tonkin, au contraire, l'œuvre de M. Dumoutier, directeur de l'Enseignement, ne mérite que des éloges : et M. Charles Garnier, prenant les choses de très haut, expose avec ampleur les idées de M. Dumoutier : « Au lieu, s'écrie-t-il, de jeter l'enseignement français, à tort et à travers, sur une foule non préparée (comme il a été fait en Cochinchine), on (c'est-à-dire M. Dumoutier) entend le ménager discrètement aux sujets fortifiés par l'éducation traditionnelle... On le dispense non à la masse, mais à la classe élevée. De là... le français descendra par degrés à tout le peuple comme par une pente naturelle ».

Assurément l'idée est très juste et fait honneur à Paul Bert, qui l'a eue le premier. C'est bien ainsi, en effet, qu'il faudrait procéder « pour le bien même de nos protégés,.. pour ne pas apporter entre leur passé et leur présent une brusque solution de continuité ». De là la création à Hanoï du *Collège des Mandarins* et, à Hué, du *Collège royal*, puis *national* : Ces fondations sont déjà, d'ailleurs, de l'histoire presque ancienne, puis-

que le premier a été fondé en 1891 et le second en 1886, puis, après une éclipse, rétabli en 1896. Les résultats obtenus jusqu'ici ont-ils donné pleine satisfaction ? C'est une autre question, à laquelle nous répondrons peut-être quelque jour : pour le moment je me contente de constater que M. Charles Garnier a été vraiment bien mal renseigné.

Comment, en effet, M. Charles Garnier a-t-il pu ignorer qu'à côté des deux *Collèges* cités plus haut, il existait au Tonkin et en Annam nombre d'Ecoles franco-annamites et franco-indigènes, créées par M. Dumoutier lui-même, d'après le même type, exactement, que les Ecoles franco-annamites cochinchinoises, qu'il semble mépriser si fort ? Et comment son enthousiasme pour l'œuvre de M. Dumoutier a-t-il pu égarer sa plume au point de lui faire écrire : « En Annam-Tonkin on n'est pas disposé à suivre les mêmes errements qu'en Cochinchine. » ? Ces errements — puisque errements il y a — ont été suivis en Annam-Tonkin ; M. Charles Garnier n'a, pour fixer sa religion, qu'à parcourir une brochure intitulée l'*Enseignement franco-annamite à l'Exposition Universelle de 1900*. Il y trouvera, à la page 33, une nomenclature des établissements scolaires de l'Annam et du Tonkin pour l'enseignement du français au 1er janvier 1900. Il s'étonnera peut-être que la brochure soit signée d'un nom connu de lui, mais il lui faudra bien reconnaître que ces documents sont, pour ainsi dire, officiels, puisqu'ils portent la signature de M. Dumoutier lui-même.

Cette nomenclature, très instructive d'ailleurs, nous apprend qu'au 1er janvier 1900 il y avait, en Annam-Tonkin, une cinquantaine d'Ecoles franco-annamites et franco-indigènes, sous la direction de M. Dumoutier, sans compter les Ecoles de l'Enseignement mutuel et celles de l'Alliance française ; la population de ces Ecoles franco-annamites et franco-indigènes est loin d'appartenir à « la classe élevée » ; elle est prise au contraire dans « la masse » ; elle représente plus de 2.500 élèves, sortis de la classe populaire. Est-ce là une quantité négligeable, et M. Charles Garnier ne jugera-t-il pas s'être beaucoup avancé en affirmant que M. Dumoutier ne suit pas les mêmes errements que le Directeur de l'Enseignement en Cochinchine ?

Passons à l'enseignement donné dans la colonie aux *enfants français*. Qu'en pense M. Charles Garnier ? Il est bien difficile de le savoir, car il n'en parle pas. Ne lui a-t on pas dit, lors de son passage à Saïgon, qu'il existait dans la capitale de la Cochinchine un certain Collège Chasseloup-Laubat, pour ne citer que celui-là ? Et pour le Tonkin et l'Annam, ne lui suffisait-il pas de consulter, une fois de plus, la décidément précieuse nomenclature de M. Dumoutier, citée plus haut ? Il y aurait constaté l'existence de :

2 Ecoles municipales françaises à Hanoï ;
2 Ecoles primaires françaises à Haïphong ;
1 Ecole primaire française à Nam-Dinh ;
1 Ecole primaire française à Dap-cau ;
1 Ecole primaire française à Phu-lang-thuong ;
1 Ecole primaire française à Tourane.

le tout représentant, au 1er janvier 1900, une population de 280 élèves français ou assimilés.

En ce qui concerne Hanoï même, M. Charles Garnier aurait pu apprendre que, dans le groupe scolaire des Ecoles municipales, avait été institue,

depuis deux ans, l'Enseignement secondaire, classique et moderne ; que plus de 105 élèves français ou assimilés avaient, durant l'année dernière, suivi ces cours secondaires et que cette tentative promettait, le temps aidant, un plein succès. Et s'il eût poussé un peu plus loin son enquête — n'était-ce pas le devoir d'un Chargé de mission ? — il eût su que, grâce aux sacrifices de la municipalité hanoïenne et à la bienveillante initiative du Président-maire, les nouveaux plans d'études de la métropole allaient être appliqués, dans ce groupe scolaire, dès la rentrée d'octobre 1902. C'est maintenant chose faite, et les enfants peuvent suivre, dans cet établissement, toutes les classes enfantines, préparatoires, élémentaires et du premier cycle, avec sections A et B, exactement comme en France.

Peut-être M. Charles Garnier estimera-t il que cet enseignement là n'a rien à voir avec la colonisation ? Il me permettra de n'être pas de son avis. Certes, la question de l'enseignement à donner aux indigènes est intéressante au point de vue de la colonisation ; mais n'est-il pas important aussi, à ce même point de vue, que les habitants de la métropole puissent, en s'expatriant, être sûrs que leurs enfants — presque toujours de futurs colons, ou fonctionnaires, ou officiers coloniaux — recevront, en Indo-Chine ou ailleurs, une instruction suffisante ? N'est-ce pas un moyen d'augmenter précisément le nombre de ces colons — trop rares encore — qui, heureux de n'avoir plus à se séparer de leur famille, certains que leurs fils pourront faire au Tonkin les mêmes études qu'en France, quitteront alors les rives métropolitaines avec moins d'hésitation ?

Cette seule remarque suffira, nous l'espérons, à faire regretter, sur cette question de l'enseignement donné en Indo-Chine aux enfants français, le silence de M. Charles Garnier. Bien d'autres points ont été — malheureusement encore — laissés dans l'ombre ; ainsi M. Charles Garnier ne dit pas un mot, par exemple, de l'*Enseignement professionnel indigène* ; mais je me hâte de conclure.

En lisant l'article de M. Charles Garnier, j'ai songé à Bossuet et à son *Discours sur l'Histoire Universelle*. Voilà un rapprochement qui, sans doute, ne sera pas pour lui déplaire. Bossuet, avec ses généralisations excessives, avec son système préconçu, est arrivé, dans certains cas, à nous peindre, merveilleusement, des sociétés et des civilisations parfaitement imaginaires et qui n'ont jamais existé. Il y a un peu de cela dans les quatre pages de M. Charles Garnier. Tranchons le mot : M. Charles Garnier a, d'une part, été trop vivement séduit par les théories que lui a exposées M. Dumoutier, théories justes en soi, mais d'une très lente application ; d'autre part il a été comme fasciné par l'Ecole française d'Extrême-Orient. Sur quatre pages il lui en consacre plus de deux. Loin de moi l'intention de blâmer cette annexe de l'Académie des Inscriptions; elle a, assurément, même en Indo-Chine, son utilité particulière. Mais, à côté de cette Ecole, il y en a d'autres, également utiles, également vivantes, où les enfants, qu'ils soient annamites ou français, reçoivent l'enseignement primaire ou l'enseignement secondaire. Après l'article de M. Charles Garnier, il importait, semble-t-il, de le dire et de réparer cet oubli.

J. Simonin,

Directeur de l'Enseignement municipal
à Hanoi (Tonkin)
Membre de la Société d'enseignement supérieur.

V. — L'enseignement des langues vivantes en Suisse

Il est peu de pays qui soient visités autant que la Suisse, et il en est peu qui soient moins connus ou plus méconnus. La réputation de ses hôtels est à vrai dire européenne comme celle de ses lacs et de ses montagnes ; mais le tourisme, l'alpinisme, ou, quelle qu'en soit la forme, le voyage en Suisse est toujours d'inspiration frivole, et en définitive si beaucoup de nos compatriotes demandent à la Suisse de la santé, des distractions ou des fatigues, il est malheureusement vrai que bien peu songent à lui demander des enseignements. Cependant la Confédération suisse fournirait une ample matière aux réflexions des républicains d'Europe et d'outre-mer, comme aussi la prospérité de ses affaires commerciales et industrielles peut se déduire de raisons sur lesquelles nous serions tout intéressés à méditer. Le pays de Pestalozzi n'est pas moins digne de retenir l'attention des pédagogues. S'il forme des esprits moins brillants, il prépare, pour soutenir la concurrence internationale, d'excellents et nombreux champions armés de tout ce qui est nécessaire et déchargés de tout poids inutile. Au reste, malgré les apparences, l'âme suisse est une des plus riches qui soient et les raisons en sont en partie dans le contact perpétuel du Suisse avec des éléments étrangers, chez lui comme au dehors. Il parle allemand, il parle français, il parle italien, et cela de telle façon, par le fait d'une telle assimilation de ces trois langues, qu'on peut dire avec raison que la Suisse, une et diverse, a comme trois âmes en une seule. Nul pays n'a au même degré que la Suisse la conscience actuelle de ce que sont les deux premières langues de l'Europe continentale, l'allemand et le français. Nulle part elles ne vivent en bonne intelligence comme en Suisse, et, à voir comment de l'ouvrier au professeur une grande partie de la population parle à la fois allemand et français, on peut induire qu'en Suisse les langues vivantes sont comprises comme vivantes et en conséquence sont enseignées comme telles. Et comme ce n'est pas sans raison qu'on a maintes fois reproché à l'enseignement des langues vivantes de n'être absolument pas pratique, il y a tout intérêt à voir de quelle façon pratique et vivante il est compris en Suisse.

Il est naturel, comme nous l'avons dit, que cet enseignement ait pris en Suisse un développement particulier, mais il convient de dire que ses succès sont dus, moins au nombre des heures qui lui sont consacrées qu'à l'organisation des Ecoles, à la méthode employée et aux qualités incontestables des professeurs spéciaux. Les établissements aux programmes desquels figure largement l'étude des langues modernes sont fort nombreux et vont se développant d'une manière continue : Ecoles professionnelles, Ecoles de commerce, Instituts polyglottes. Ces derniers et les Ecoles de commerce nous intéressent plus particulièrement. Celles-ci, réparties dans les principales villes de la Suisse allemande, de la Suisse italienne et de la Suisse française, à Zürich, St-Gall, Winterthur, Bellinzone, Genève, Neuchâtel, etc. ont une Section spéciale pour l'enseignement des langues vivantes (allemand, français, anglais, italien, espagnol, russe), et l'affluence des étrangers de toutes nationalités n'y est pas moindre que celle des Suisses. Les succès obtenus pour les uns comme pour les autres, en allemand comme en français et en anglais comme en français, sont caractéristiques. L'étudiant St-Gallois apprend à parler français comme

l'étudiant neuchâtelois apprend à parler allemand, et le fait est assurément plus significatif que le succès d'un Allemand apprenant le français en pays français ou d'un Français apprenant l'allemand en pays allemand. Ce sont donc seulement les résultats obtenus dans l'enceinte même de l'école que nous voulons retenir. D'ailleurs pour nous fournir une conclusion qui soit sans restriction et nous touche de plus près, il existe à côté des externats que sont toutes les Ecoles de commerce en Suisse (à l'exception de quelques Sections spéciales), quelques Instituts polyglottes organisés comme nos lycées en internats, l'Institut Schmidt à St-Gall par exemple, pour ne citer que le plus important et celui où le Collège Arago de Paris envoie chaque année un boursier pour l'étude de l'allemand et de l'espagnol. Donc, sans même tenir compte des conditions favorables où peut se trouver placé l'étudiant externe dans des villes à la fois françaises et allemandes, l'Ecole peut suffire elle-même à son programme par l'effet de son organisation, de ses méthodes, et peut-être des qualités spéciales du professeur chargé de l'enseignement des langues vivantes.

En définitive, dit-on, c'est le professeur qui fait toute la valeur de la méthode. A ce compte et s'il est vrai que peu de pays s'intéressent plus que la Suisse aux questions pédagogiques et fournissent proportionnellement un plus grand nombre de professeurs, instituteurs, pédagogues et quelquefois pédants, le Suisse aurait de par sa naissance des dispositions particulières pour l'enseignement. Nous dirons même que, en tant que professeur de langues modernes, il a des qualités inappréciables. Par nature il est ennemi de la routine. L'accueil hospitalier et intéressé en même temps qu'il fait aux étrangers de tous pays, aux méthodes et aux procédés nouveaux l'ont depuis longtemps dégagé de tout étonnement, et, si l'étonnement peut être le commencement de la science, c'est aussi le plus souvent pour la masse une raison de se garder des nouveautés les plus utiles. Surtout, et c'est là un fait que peut enregistrer l'histoire contemporaine non moins que l'ancienne, le Suisse, quel que soit son attachement traditionnel à son sol, va chez ses voisins offrir et demander des leçons et des services. Il s'expatrie volontiers pour un temps : il ne lui suffit pas d'avoir fait son « tour de Suisse » pour en parler au retour comme un homme qui aurait découvert son propre pays, il fait le tour de l'Europe et même il lui plaît particulièrement d'aller vers le Nord d'où nous vient la lumière. Une population de trois millions d'habitants fournit encore à l'émigration, et ni la misère ni les échecs de la concurrence ne poussent les Suisses à s'expatrier, mais surtout le désir d'achever le cycle de leurs années d'apprentissage. Ce dernier mot a pour le Suisse une valeur singulière, aucune vanité naturelle ne le fait y répugner. Le nombre des professeurs ou instituteurs suisses qui, avant de se fixer dans leur pays et après avoir commencé chez eux leur apprentissage pédagogique vont le compléter à l'etranger, est considérable. Pour ceux-là mêmes qui sont en fonctions et à qui les frais ou les loisirs d'un long voyage ne sont plus permis, il y a dans les principales villes de la Suisse allemande ou de la Suisse française des cours de vacances où ils viennent s'inscrire en foule pour se parfaire dans la connaissance des principales langues modernes. C'est ainsi que de tous ses efforts le Suisse tâche à s'assimiler les langues étrangères, visant à les écrire et à les parler couramment en même temps qu'à retirer de ses voyages et de ses expérien-

ces la meilleure de toutes les méthodes. Mais à vrai dire la bonne méthode s'élabore naturellement en lui comme vit en lui la langue qu'il va enseigner, et ainsi s'explique aisément que son enseignement soit vivant. Posséder la langue parlée et écrite est la condition *sine qua non* d'un enseignement rationnel et pratique. Si le Suisse ne peut suffire toujours à cette condition on recourt dans certains cas à des professeurs de nationalité étrangère ; assez nombreuses sont les chaires de français occupées par des Français ou les chaires allemandes occupées par des Allemands, et c'est bien là un trait de mœurs, que le souci du résultat solide et pratique prime toute considération de vanité ou de chauvinisme national.

Mais, quoi qu'il en soit du professeur et de ce que peut devenir entre ses mains une méthode médiocre, tout objet d'enseignement requiert une méthode qui lui soit rationnellement appropriée. Dans le cas de l'enseignement des langues vivantes il serait difficile à ceux pour qui l'allemand reste une langue étrangère et quasi-morte de se faire à la pratique d'une méthode vivante et rationnelle qui convienne à son objet. Par contre il n'est pas étonnant que le Suisse, ayant donné droit de cité à deux des premières langues de l'Europe, s'entende également bien à les parler et à les enseigner. C'est auprès de lui que, à défaut d'une parfaite connaissance de telle ou telle langue, on pourrait du moins se convaincre de la supériorité de certaines méthodes. Les méthodes nouvelles, ou les vieilles méthodes rajeunies, qui ont fait le tour de l'Europe pour ne se poser avec succès qu'en de rares endroits, se sont vite acclimatées et unifiées en Suisse, déposant toute bizarrerie pour ne garder que leur vérité : peut-être peut-on dire qu'elles y étaient pratiquées longtemps avant qu'on les eût brevetées nouvelles. Toutefois ces quinze dernières années ont vu se fonder plus d'un établissement tels que l'Ecole de commerce de Genève, l'Ecole de commerce de Neuchâtel, l'Institut polyglotte de St-Gall, qui réalisent bien l'esprit le plus moderne. Il nous semble qu'il y a harmonie entre la répugnance du Suisse aux jongleries de l'esprit ou aux idoles du sentiment, le besoin qu'il éprouve de tirer de toute chose la « substantifique moelle », et la façon dont il entend l'enseignement moderne des langues modernes. Il ne s'agira pas seulement là d'une gymnastique intellectuelle — si cette gymnastique ne doit pas avoir d'autre effet que d'assouplir l'esprit tout en le laissant dans son ignorance primitive de l'objet —, il s'agira par exemple de transposer l'esprit français en esprit allemand et inversement. Et transposer, qu'on ne s'y trompe pas, ne signifie pas ici traduire, mais parler, écrire et lire comme à l'aide d'une clef nouvelle, c'est-à-dire à l'aide de formes nouvelles de la pensée. La traduction proprement dite conduit au signe moins connu par l'intermédiaire d'un signe mieux connu, et il arrive toujours que le second signe, qui n'est plus que le signe d'un signe, perd de sa vitalité, de sa signification même. Ce doit être pour nous le cas d'une langue morte. Mais, quand il s'agit d'une langue vivante, il faut que l'objet soit exprimé immédiatement à l'oreille et à la vue par la manière dont le signe correspondant affecte les organes de l'ouïe, de la vue et de la voix. L'éducation de l'oreille vient en premier lieu. Accoutumer l'oreille à entendre et la voix à reproduire le son, voilà le premier moment de la méthode. Le professeur désigne tour à tour aux élèves les objets les plus proches, — images, matériel scolaire, etc. —, il les nomme de leur nom allemand et fait répéter ce nom à chaque élève, voire même en chœur à la classe toute entière,

en le scandant et l'accentuant, de manière que l'objet prenne immédiatement pour tous sa physionomie allemande. Constituer d'une manière définitive et en quelque sorte organique un vocabulaire par le moyen de l'ouïe, de la parole, de l'écriture, sans recourir ou en recourant le moins possible à un signe intermédiaire, tel est le premier pas à franchir. Faire aussi rarement que possible usage de la langue maternelle de l'élève, tel est le principe fondamental de cet enseignement. L'application rigoureuse et intelligente de ce principe n'est possible au professeur, non pas tant s'il ignore la langue maternelle de ses élèves (comme c'est souvent le cas en Suisse), que s'il est parfaitement maître de la langue qu'il ensei- et s'il se défend de toute explication oiseuse. Pour aider à cette tâche ingrate on se sert partout de tableaux représentant des scènes de la vie des champs, des scènes d'intérieur, des leçons de choses enfin en même temps que des leçons de mots ; le professeur désigne successivement les objets auxquels l'élève applique immédiatement le nom et l'article. La distinction des genres se fait d'elle-même. Une difficulté en apparence insurmontable se présente au moment d'aborder les mots de rapports (copule, prépositions). Mais précisément parce que ces mots ne sont que mots de rapports, ils sont communs à une infinité de propositions très simples qu'on peut former avec des mots déjà connus et où ils expriment dans tous les cas des rapports identiques dont la signification se dégage d'elle-même. C'est ainsi que, de proche en proche, l'élève se familiarise, plus rapidement — disons-le — que par toutes les grammaires possibles, avec l'emploi et la syntaxe des prépositions. Après les premières leçons consacrées à la formation d'un vocabulaire élémentaire et à des exercices de déclinaisons par le moyen des prépositions, tout l'effort de la méthode porte sur le verbe comme étant l'âme même du discours. On procède avec le verbe comme on a procédé avec le substantif, c'est-à-dire que, mettant en évidence un geste élémentaire commun à plusieurs mouvements, tel que le geste de « fermer », on fixe une fois pour toutes la forme substantive « fermer », et ainsi l'on constitue peu à peu un vocabulaire de verbes comme on a constitué un vocabulaire de substantifs. Par la suite on fait vivre le verbe, d'abord dans tous les modes du présent, en en revêtant toujours la forme d'une proposition très simple exprimant un fait visible ou traduit en image, et peu à peu l'on développe ses formes par des procédés toujours syntéthiques et sans jamais vouloir décomposer ce qui dans la nature et dans le discours est uni. L'analyse et l'étude la grammaire viennent ensuite comme vient à l'enfant la réflexion qui décompose. Mais auparavant l'essentiel de l'idiome vivant se sera organisé en quelque sorte physiologiquement, donnant comme une vie nouvelle au cerveau et une seconde vue à l'esprit.

Ce n'est donc pas à dire que l'étude de la grammaire soit proscrite ou seulement négligée. L'enseignement en Suisse ne reste jamais superficiel ; les grammaires suisses, tant françaises qu'allemandes, sont excellentes et font à la grammaire comparée et à la syntaxe une place importante ; mais on considère comme irrationnel ou déraisonnable de s'en tenir plusieurs années durant à l'étude de la grammaire et à la fréquentation du dictionnaire. Avant tout l'on veut faire pour une langue vivante l'éducation de l'oreille et de la voix, et familiariser l'esprit en même temps que l'organe de la parole avec les formes de la langue nouvelle. Il n'en est pas moins vrai que l'étude de la grammaire est

nécessaire et qu'on entend seulement l'introduire à son heure et lui donner alors la place à laquelle elle a droit sans préjudice des exercices oraux.

Les manuels suisses contiennent un très grand nombre de ces exercices oraux ou questionnaires auxquels toute l'ingéniosité créatrice du professeur ne pourrait pas toujours suffire. Il s'agit en effet d'une étude systématique et pratique de la grammaire et du vocabulaire par le moyen de questions et réponses. Cela exige d'abord du professeur qu'il sache mettre la question à la portée de l'élève, et secondement qu'au moyen de la question il le mène par certains chemins où il commettra ou réussira à éviter telle ou telle faute. Le professeur parle le moins possible et il fait parler l'élève le plus possible, toujours, bien entendu, dans la langue qui lui est enseignée ; le professeur pose dans cette langue une question telle que l'élève y puisse toujours répondre, et il la dirige de telle façon que la réponse, marchant sur les pas mêmes de la question, fournisse aisément à l'élève la solution d'une difficulté grammaticale ou une expression utile dans la pratique. On peut dire que c'est là le sommet de l'art ; il est à redouter que le professeur parle trop et l'élève trop peu, que la question soit mal posée et par conséquent la réponse vaine et pénible. En résumé, faire parler l'élève, l'amener à dire aisément ce qu'il faut dire et dans la forme la plus exacte et la plus correcte, le familiariser enfin avec l'usage courant de la langue parlée et écrite, tel est le but de cette méthode rationnelle d'enseignement pour les langues vivantes.

Pour donner à la méthode plus d'efficacité et au professeur toute l'autorité possible on n'hésite pas, dans les Ecoles de commerce et les Instituts polyglottes, à diviser les classes de langues vivantes en autant de sections qu'il est nécessaire pour qu'un professeur n'ait jamais sous sa direction qu'un nombre restreint d'élèves. L'Institut Schmidt compte 200 internes et 35 professeurs. Et voici encore pour nous le point le plus intéressant de son organisation intérieure : il est de règle qu'après quelques semaines de séjour, les élèves, de quelque nationalité qu'ils soient et qu'elle qu'ait été leur ignorance primitive de l'allemand ou du français par exemple, soient astreints, durant certaines périodes et par catégories d'élèves soigneusement isolées les unes des autres, à se servir uniquement dans leurs conversations de l'allemand ou du français, qui leur sont enseignés et qui servent aussi à l'enseignement de diverses matières du programme, histoire, géographie, sciences. Cela exige évidemment une étroite surveillance et, de la part des professeurs comme des maitres répétiteurs, de stimuler sans cesse les élèves à un exercice qui leur devient d'ailleurs de plus en plus facile. L'application de ce système ne rencontre en Suisse aucune opposition, aucun obstacle insurmontable : l'on croit volontiers que le professeur doit être doublé d'un éducateur et l'on ne craint pas de réclamer de lui qu'il prenne contact avec ses élèves hors même des leçons et qu'il soit encore quelquefois auprès d'eux après être descendu de sa chaire.

Les Ecoles professionnelles, les Écoles de commerce, les Instituts polyglottes s'efforcent, en Suisse de réaliser le programme des humanités modernes. Non seulement le but à atteindre est déterminé avec intelligence, mais il n'est pas loin d'être atteint. Les classes de langues vivantes peuvent désormais se dire classes d'humanités. Le professeur d'allemand se fait en quelque sorte une âme allemande pour l'heure de ses leçons ;

il n'hésite pas par prudence personnelle à questionner et à s'expliquer en langue allemande, il n'hésite pas davantage à le faire par ménagement pour des élèves qui tous, peu à peu, s'accoutument à entendre l'allemand et à le comprendre; la classe d'allemand est dès lors comme une petite Allemagne où s'élaborent, non pas les lectures et les traductions lentes et lourdes, mais des expressions, des formes de l'esprit allemand; le vocabulaire acquis et les formes grammaticales devenues familières à l'esprit ne sont plus à l'issue des études un poids fatigant et en somme inutile, mais l'esprit s'est enrichi substantiellement et le jeune homme s'est préparé utilement à la concurrence moderne.

PIERRE BREUIL.

VI. — L'étude des langues étrangères et les échanges d'enfants

Comment peut-on apprendre une langue ? — Il est généralement reconnu aujourd'hui qu'il n'est guère possible d'apprendre à parler une langue étrangère par la méthode classique des livres. Dans sa déposition devant la Commission d'enquête sur l'enseignement secondaire de 1898, M. Berthelot disait :

« A l'heure présente, dans l'enseignement moderne, les élèves n'acquièrent une connaissance réelle effective, ni de l'allemand, ni de l'anglais, ni des autres langues modernes. On ne leur apprend ni à les parler ni à les écrire de façon à pouvoir en faire un usage pratique. » Et il terminait par cette dure constatation. « Il arrrive que les élèves sortent du lycée ne sachant rien en langues vivantes. »

La méthode directe (ou naturelle, comme l'appelle M. Ch. Schweitzer, professeur agrégé au lycée Janson-de-Sailly) donne des résultats qui sont de beaucoup supérieurs à ceux obtenus par l'ancien système, ainsi que l'a fort bien exposé M. J. Mory, instituteur, dans une étude fort intéressante qui a paru dans le *Bulletin des instituteurs de la Seine* (1901) et que la Bibliothèque d'Education a publiée sous ce titre : « Les langues vivantes à l'Ecole primaire » (1902).

Mais combien seraient plus rapides les progrès des enfants et des jeugens qui pourraient aller séjourner à l'étranger dans un milieu où ne se parlerait pas leur langue maternelle ? Dans la séance du 10 juillet 1902, M. le sénateur de Lamarzelle disait fort justement :

« L'expérience démontre que ce n'est pas dans les collèges que l'on parvient à apprendre les langues vivantes d'une façon pratique : ce résultat ne peut être obtenu que par des séjours à l'étranger. »

M. l'Abbé Beaunard, recteur des Facultés catholiques de Lille, dans sa déposition devant la Commission d'enquête a exprimé la même idée :

« Après leurs études secondaires, dit-il, quelquefois après leurs études supérieures, nos jeunes gens de Lille, de Tourcoing, de Roubaix, de Douai, de Valenciennes, vont passer un an ou deux en Angleterre ou en Allemagne. Ils y apprennent pendant ce temps infiniment plus d'anglais ou d'allemand qu'ils n'ont pu en apprendre pendant les sept ou huit années passées sur les bancs du collège..... Ceci, me direz-vous, est très aristo-

cratique et tous ne peuvent pourvoir aux frais d'un séjour à l'étranger. Mais cela se pratique sans grandes dépenses, *par un échange réciproque entre pays voisins* ».

L'échange international des enfants, voilà la solution pratique et idéale pour l'étude des langues étrangères.

Mais cet échange, pratiqué déjà par un certain nombre d'établissements privés, peut-il se faire dans les établissements de l'Etat ?

Oui, dans les lycées et les collèges, car les règlements n'imposent pas aux élèves d'être Français.

Non, dans les établissements d'enseignement pratique, comme les écoles primaires supérieures (genre Turgot), les écoles de commerce, etc., qui n'admettent que des Français.

C'est donc en faveur des élèves de cette catégorie d'établissements que nous faisons la présente proposition qui a pour but d'obtenir une modification dans les règlements qui régissent l'admission dans ces écoles.

Organisation des échanges internationaux. — Des comités pourraient se former dans les villes commerçantes et industrielles, composés de notabilités de la région qui, par leurs relations d'affaires avec les pays voisins, provoqueraient facilement les demandes des familles étrangères désireuses de faire apprendre le français à leurs enfants.

L'administration de l'école n'aurait donc pas à intervenir dans la partie matérielle de l'échange ; elle ne connaîtrait que la famille française, considérant l'enfant étranger comme s'il était Français, — conformément d'ailleurs à ce qui se passe dans les lycées et les collèges vis-à-vis des enfants étrangers qui y sont élèves.

Le budget général de l'Etat et le budget particulier de chaque établissement ne seraient grevés en aucune façon.

Résultats. — Quelques jours après son arrivée en pays étranger, l'enfant pourrait déjà suivre avec profit les leçons du professeur ; après quelques semaines, il commencerait à parler, et au bout de deux mois, trois mois au plus, il se ferait comprendre couramment.

Voici ce qu'un instituteur de Paris, M. E. Mugnier, écrit à ce sujet :

« J'ai eu, venant d'Allemagne et ne connaissant pas un mot de français, un élève d'une douzaine d'années et d'une intelligence moyenne. Six semaines après, cet enfant, continuellement en contact avec ses condisciples, commençait à parler notre langue et à prendre part aux jeux et aux leçons. Ce fait n'est nullement extraordinaire. On apprend bien vite une langue quand on est forcé de la parler. »

Quant à la valeur de l'enseignement à l'étranger, on sait que cet enseignement est à peu près le même en Allemagne, en Suisse et en Autriche qu'en France ; d'autre part, les « Grammar Schools » d'Angleterre correspondent à peu près à nos écoles primaires supérieures.

« On cherche de ce côté et de l'autre côté du Rhin les moyens d'arranger les programmes pour que le jeune Français qui irait en Allemagne ou le jeune Allemand qui viendrait en France puissent continuer régulièrement leur études, au moins dans les matières en quelque sorte internationales.

« ..... La tentative serait des plus intéressantes car les enfants apprendraient aussi non seulement l'allemand, mais encore l'Allemagne, ils suivraient des méthodes d'enseignement différentes ; leurs facultées s'en trouveraient excitées, leur culture en serait à la fois plus variée et plus précise. » (E. Toutey, inspecteur primaire à Marseille.)

Conclusion. — Pour permettre l'organisation de cet échange international, que faudrait-il ?

Une simple addition aux règles qui régissent les écoles primaires supérieures et les écoles de commerce, conçue à peu près dans ces termes :

« **Article**... ». — « Les familles dont l'enfant aura été déclaré admis dans l'école auront la faculté de mettre à sa place l'enfant d'une famille habitant l'étranger, étant entendu que cette famille prendra chez elle, en échange, l'enfant français dont elle devra assurer l'éducation et l'instruction dans une école du pays.

« La famille française restera responsable de cet enfant étranger comme du sien propre.

« Si, au bout de quelque temps, l'étranger était reconnu de force insuffisante pour suivre utilement les cours de l'école, il serait versé dans une école communale ou un lycée, suivant les accords établis entre les deux familles.

« La durée de l'échange pourra être d'une ou deux années suivant les convenances des familles.

« A son retour de l'étranger, l'enfant français reprendra sa place dans l'école, dans la division ou la section correspondant à sa force moyenne. »

TONI-MATHIEU,
Sténographe,
Examinateur au Ministère du Commerce
pour le professorat commercial.

VII. — Le Collège américain subsistera-t-il ?

Jusqu'ici les Universités américaines ont eu un caractère unique. Elles se composent de deux institutions superposées, qui se complètent : le Collège et les Facultés (*Graduate School*, *Professional Schools*). Ce sont, pour ainsi dire, des Universités à deux degrés. Tous les étudiants passent par le Collège, où ils restent quatre années (de 18 à 22 ans) et, après avoir conquis le grade de bachelier-ès-arts, ou bien ils entrent dans la vie pratique, ou bien ils commencent un nouveau cours d'études dans une des Facultés (lettres, sciences, droit, médecine, théologie).

Le Collège est l'institution la plus ancienne. Il a été établi à la naissance même des colonies du Nouveau Monde sur le modèle des Collèges anglais (Oxford et Cambridge) et il en a conservé certains traits. La culture de l'esprit n'est qu'un de ses objets : il donne ses plus grands soins à la formation du caractère et à l'éducation civique. Par sa discipline, conçue dans l'esprit le plus large, il est l'école de la liberté ; par ses associations amicales, il est l'école de la solidarité. Les professeurs, dans des

conférences collectives et des entretiens privés, assument la direction morale des étudiants. De nombreux modes d'activité, laissés à l'initiative individuelle, mais contrôlés par l'Université (qui montre par là le prix qu'elle y attache), tels que débats, sociétés littéraires et scientifiques, associations sportives, achèvent le développement harmonieux des facultés d'un homme complet.

Les deux premières années du Collège, pour ce qui concerne les études, correspondent à peu près aux classes supérieures de nos lycées. Dans les deux dernières années, les méthodes deviennent rigoureusement scientifiques et l'enseignement gagne en étendue. Le jeune Américain quitte le Collège avec plus de culture et plus de maturité que l'élève de nos lycées. Il s'est familiarisé avec des sciences qui ne figurent pas dans nos programmes d'enseignement secondaire ; il a poussé beaucoup plus loin l'étude de certaines autres ; il a reçu la discipline de l'investigation scientifique ; il a acquis les éléments d'un jugement indépendant et d'une conception propre de la vie ; il s'est préparé au rôle de citoyen ; enfin il a fait l'expérience de la liberté et de la responsabilité. Le grade qu'il acquiert et qui porte le nom de baccalauréat, représente le degré de connaissance et de maturité de notre licence. C'est une éducation vraiment libérale que donne le Collège américain.

Il a conservé quelque chose, disions-nous, de la physionomie du Collège anglais. Mais, dans les cinquante dernières années, grâce à sa souplesse d'adaptation et à sa force de progrès, il s'est débarrassé de ce qu'il y a de gothique dans le type stagnant des vieilles Universités d'Oxford et de Cambridge. Il a fait une large place aux études modernes, à côté des traditionnelles humanités. Il s'est mis à l'école de l'Allemagne, et il a gagné une connaissance plus sûre de la science et des méthodes scientifiques. Il n'a pas négligé d'élargir son horizon intellectuel en s'ouvrant de vastes perspectives sur les langues et les littératures étrangères, et sur le domaine de l'art. Surtout, il est devenu démocratique. Tout en maintenant, par des droits de scolarité assez élevés (750 francs par an), le principe de l'enseignement supérieur payant, il ne s'est pas fermé aux jeunes gens de petite condition. Par des bourses, par des exemptions de frais d'études, par des restaurants et des magasins coopératifs, par des chambres à bon marché, par des fonds de prêt, il a rendu son accès plus facile à ceux qui auraient été tenus à l'écart par l'insuffisance de ressources. Il se rend si hospitalier et les hauts avantages de sa discipline intellectuelle et morale apparaissent si clairement, qu'il attire à lui toute l'élite de la jeunesse américaine, dussent les moins fortunés entreprendre (comme il arrive) de gagner leur vie par un travail manuel, en dehors des exercices scolaires. Non seulement ceux qui se destinent aux carrières libérales, mais les futurs commerçants, industriels, financiers, agriculteurs sont des *University men*. Grâce à ses Collèges, l'Amérique a été jusqu'ici la seule démocratie où la grande majorité des adolescents ait reçu l'instruction supérieure.

Combien de temps encore conservera-t-elle cette situation privilégiée ? Il semble, à certains signes, que le moment approche où de grands changements vont se produire dans l'organisation de ses Universités. Ce pays, qui, au milieu de la fièvre d'activité et d'entreprise, avait su se ménager un haut enseignement désintéressé, va peut-être céder aux exigences pratiques, qui pressent de plus en plus l'existence moderne.

Depuis plusieurs années, il se produit un mouvement d'opinion en faveur d'une réduction du cours d'études dans le Collège, auquel les Universités se sont vues obligées de donner satisfaction. Elles ont cherché à concilier, autant que possible, les intérêts de la culture libérale et les demandes instantes de ceux qui entendent dépenser moins de temps et d'argent au Collège.

D'après l'organisation qui prévalait dans les Collèges américains, les étudiants choisissaient entre un grand nombre de cours ceux qui convenaient le mieux à leurs aptitudes et à la préparation de leur carrière (sous réserve de certains groupements obligatoires), et devaient suivre chaque année au moins cinq cours d'une heure par semaine, soit vingt cours pendant les quatre années de séjour au Collège. Le grade de bachelier était accordé aux candidats qui avaient obtenu au moins la note « passable » dans les examens semestriels, qui accompagnaient chaque cours. Récemment, la plupart des Universités, sans réduire les obligations imposées pour l'obtention du diplôme, permirent d'y satisfaire en trois ans et demi ou trois ans. Pour rendre cette disposition applicable, il fut établi que des épreuves supplémentaires, aux examens d'entrée de l'Université, pourraient remplacer plusieurs cours du Collège, et qu'il serait tenu compte du travail fait aux *Summer Schools*, pendant les vacances.

La conséquence de ces mesures fut de rejeter sur les écoles secondaires une partie de la charge d'enseignement qui incombait au Collège, et d'accroître en étendue et en intensité le travail de préparation à l'examen d'entrée de l'Université. Quelques grandes écoles secondaires, qui acceptèrent de subir le contrôle de l'Université et de soumettre à son approbation leurs programmes et leurs méthodes, firent reconnaître à celle-ci l'équivalence de leur dernière année d'enseignement avec la première année du Collège. Leurs meilleurs élèves entrèrent tout droit dans la seconde année du Collège, à l'âge où ils entraient autrefois dans la première, à condition de passer un examen spécial, prouvant que leur instruction, menée plus vite, n'avait rien perdu en quantité et en qualité. Ce nouveau système, qui a été mis à l'essai partiellement et provisoirement depuis quelques années, vient d'être définitivement consacré par la pratique de Harvard, dont l'exemple fait loi.

Pourtant l'Université Columbia (N. Y.), si elle met à exécution le projet présenté dans le rapport de son Président, se propose de renchérir sur les justes concessions faites par Harvard aux exigences de l'opinion. Elle n'exigerait plus que deux ans de Collège des jeunes gens qui se préparent à entrer dans les Facultés de droit, de médecine, de théologie, ou qui se destinent aux affaires, et accorderait le diplôme de bachelier après ce cours d'études réduit. Au bout de quatre années, elle décernerait le grade de Maître-ès-arts et n'exigerait ce dernier titre que des futurs étudiants des Facultés des lettres et des sciences, comme acheminement au grade de docteur en philosophie.

Cette proposition hardie, qui semble devancer les désirs des utilitaristes, est l'objet de vifs commentaires en Amérique, de la part de ceux qui considèrent l'éducation des Collèges comme une des forces morales du pays. Il serait en effet impossible, en deux ans, de conserver aux études l'importance et l'étendue d'autrefois, qui restent intactes dans la solution adoptée par Harvard. Le nouveau grade, inférieur à l'ancien et qui

conserverait le même nom, serait comme une prime offerte au moindre effort et entraînerait fatalement, au bout de peu de temps, la décadence du baccalauréat et la réduction des cours d'études à deux ans, dans tout le pays. Comment alors refuser aux écoles secondaires, qui donnent déjà l'instruction équivalente à la première année du Collège, de donner aussi l'instruction équivalente à la seconde année, et de décerner le baccalauréat ? Ce serait multiplier en Amérique les établissements analogues à nos lycées et réduire les Universités à un groupement d'écoles professionnelles, comme elles le sont chez nous.

L'Amérique y gagnera-t-elle ?

CHARLES CESTRE.

VIII. — L'instruction publique en Angleterre (1)

M. Roberts, secrétaire de l'extension universitaire a eu l'heureuse idée de réunir, en un petit volume, le texte des diverses conférences faites à Cambridge, en août 1900, devant les auditeurs des cours de vacances, sur l'instruction publique en Angleterre, son histoire, son évolution et les divers problèmes qu'elle pose à l'heure actuelle. En publiant ces textes, M. Roberts faisait œuvre doublement utile : il poursuivait deux buts et satisfaisait deux curiosités. Son livre nous dit ce qu'est l'instruction publique en Angleterre, et les ouvrages sur la matière ne sont pas assez nombreux pour que nous puissions dédaigner cet exposé clair, précis et bref; il nous montre en même temps, et cela intéresse plus particulièrement le public étranger que nous sommes, ce qu'est cette extension universitaire anglaise tant vantée et qui a suscité en France, dans ces dernières années, une si ardente et si fructueuse émulation.

L'instruction publique anglaise, ce livre nous en dévoile le caractère le plus intime. C'est une œuvre de volonté, et c'est l'œuvre de la volonté d'en bas, de la volonté populaire. Le gouvernement ne s'en souciait pas. Les Universités vivaient loin de lui, sur les ressources considérables qu'un long et glorieux passé avait accumulées entre les mains de leurs régents. Elles s'organisaient à leur guise, observaient une tradition séculaire et, ne demandant à l'Etat ni protection ni subvention, ne subissaient ni son influence, ni sa surveillance. Elles donnaient aux jeunes Anglais des classes élevées un enseignement de forme déjà archaïque, tout empreint de l'esprit classique et nourri de belles lettres, qui mettait dans leurs esprits beaucoup plus de lumières que de connaissances techniques et précises et combattait heureusement leurs tendances natives vers l'observation réaliste, le terre à terre mesquin et le détail pratique.

L'enseignement supérieur n'a pas d'autre tâche que de donner aux esprits les qualités qui leur manquent et qu'ils ne sauraient acquérir par leur effort isolé. L'Université anglaise remplissait à merveille cette tâche en enveloppant la sécheresse et l'égoïsme de la pensée anglaise des formes gracieuses et de la sociabilité aimable des pensées latine et grecque. Elles

(1) R. D. Roberts, M. A. D. Sc. Lond. — *Education in the nineteenth century*, lectures delivered in the education section of the Cambridge University extension Summer meeting in August 1900, edited by R. D. Roberts, M. A., D. Sc. (Lond.). — Cambridge, Univ. Press., 1901, 1 vol. in-12°.

poursuivent aujourd'hui leur tâche avec la même ardeur et conservent leurs traditions et leurs méthodes. L'Etat ni la nation n'y prétendent rien changer.

L'enseignement secondaire n'existait pas. S'il y avait des écoles qui prétendissent donner quelque chose qui s'en rapprochât, il n'y avait ni plan d'ensemble, ni programmes, ni méthodes, rien de ce qui constitue un enseignement au sens propre du mot. Ces écoles, fondées et dirigées par des particuliers, étaient en petit nombre et fort coûteuses ; elles servaient beaucoup plus à préparer les jeunes gens des hautes classes à l'Université, qu'à fournir aux enfants des classes moyennes les connaissances pratiques nécessaires dans l'industrie ou le commerce. A cet égard encore, la situation a peu changé et c'est une question très débattue de nos jours, en Angleterre, que l'organisation d'un enseignement qui rappelle notre secondaire français et satisfasse aux mêmes besoins. Nos voisins en sont aux projets et aux hypothèses. Ils n'ont encore rien organisé de précis ni de définitif, si bien que, par une opposition singulière et vraiment décisive, ils ont fait tout le contraire de ce que fit le continent, en organisant, d'abord, l'enseignement des masses, pour songer, bien plus tard, à l'instruction des classes moyennes. Fait plein de conséquences pour celui qui considère le développement politique et social de la Grande-Bretagne. Et, encore là, ce ne fut pas l'Etat qui donna l'impulsion ou régla le mouvement. L'Etat ne prétendit pas éduquer la nation. C'est la nation qui songea à s'éduquer elle-même. Elle avait la volonté ; elle avait les hommes ; l'argent seul lui faisait défaut et, seul, l'Etat pouvait lui fournir les sommes nécessaires. Elle ne demanda à l'Etat d'autre aide que celle-là : des subventions. Pour le reste, elle s'organisa elle-même et n'accepta de l'Etat que le contrôle strictement nécessaire. Les écoles s'élevèrent de toutes parts sur le territoire ; elles prirent tous les aspects et toutes les dénominations. Il y en eut de purement laïques ; d'autres furent strictement confessionnelles. La plupart reçurent une subvention de l'Etat ; quelques-unes vécurent de leurs propres ressources ; beaucoup s'organisèrent en toute liberté ; d'autres furent créées et administrées par un comité local, le *School-Board*. En définitive l'école prit dans chaque localité le caractère qu'il plut à la communauté de lui donner, de sorte que, par une opposition non moins saisissante que la première, l'enseignement primaire fut, en Angleterre, et est encore, aussi varié, aussi souple, aussi indépendant, aussi *localisé* qu'il est uniforme, rigide, hiérarchisé et centralisé sur le continent. Voilà ce que les conférences de Cambridge nous apprennent sur l'instruction publique en Angleterre. Elles disent beaucoup d'autres bonnes choses encore et elles le disent bien ; leurs auteurs sont des plus qualifiés parmi les membres de l'enseignement anglais. En publiant leurs leçons, M. Roberts a parfaitement atteint le premier but que je signalais. Il a non moins heureusement atteint le second en nous donnant, aussi fidèlement que la presse pouvait le faire, la physionomie exacte de l'enseignement de l'extension universitaire anglaise.

L'œuvre m'apparaît, dans ce petit livre, ce qu'elle me parut déjà, lorsque j'eus le plaisir de la voir fonctionner, à Oxford, il y a quelques années, et je note avec soin cette uniformité d'impression. C'est un véritable *enseignement*, cohérent, raisonné, orienté vers un but défini, et c'est le meilleur, le plus effectif des enseignements, celui qui va des

maitres du supérieur aux maitres du secondaire et du primaire et par ces derniers, atteint leurs élèves, c'est-à dire la masse entière de la nation. Voilà donc deux grands problèmes résolus d'un coup ou, du moins, fort avancés vers la solution définitive : faire une extension universitaire fructueuse, mettre en rapports intimes les professeurs des divers ordres d'enseignements. Nous connaissons en France ces deux problèmes, et leur solution nous préoccupe. C'est pourquoi je considère volontiers les deux aspects de l'extension anglaise.

J'ai conservé de mon passage à Oxford, en août 1899, une impression très saisissante. Les cours du Summer Meeting étaient en pleine activité. Ils mettaient une vie inaccoutumée autour des vieux collèges que les vacances font généralement déserts à cette date. La bonne grâce de M. Sadler et de M. Mariott me facilitèrent l'entrée des salles de conférences ; je vis à l'œuvre professeurs et élèves. Les professeurs étaient des membres de l'enseignement supérieur ; ils parlaient en robe ; leurs leçons avaient la construction rigide, le développement précis, l'abondante documentation, l'élévation magistrale d'un cours de faculté. Sur ce point, entre l'une et l'autre, pas de différence ; tout au plus, la légère déviation qu'un homme habile et soucieux d'atteindre son nouveau public pouvait se permettre d'imposer à l'orientation coutumière de son enseignement. C'était à peine une nuance, qui, parfois, disparaissait. Le costume du professeur prêtait à l'illusion ; l'auditeur pouvait se croire aux cours de l'Université. Mince détail, dira-t-on. Je ne le pense pas ainsi. Plus l'auditeur se croit rapproché de l'Université, plus il met de vraie complaisance et de candide orgueil à s'élever jusqu'à son esprit et à s'assimiler ses méthodes. Si le décor de la salle et la robe du maitre y prêtent un peu, il faut s'en réjouir et n'en pas sourire.

Chaque professeur faisait un nombre très restreint de leçons : le plus souvent une seule, quelquefois deux, très rarement trois ; mais toutes les leçons étaient ordonnées en un ensemble fort précis qui donnait à l'enseignement une unité parfaite. Elles étaient classées en six groupes :

A. — L'histoire, la littérature, les arts, l'économie politique pendant la période 1837-1871 (68 leçons).

B. — Sciences naturelles (16 leçons).

C. — Les études grecques au XIX[e] siècle (8 leçons).

D. — Histoire, théorie et pratique de l'éducation (19 leçons).

E. — Architecture (6 leçons).

F. — Cours spéciaux, enseignement de l'anglais, du grec, du latin et du français (61 leçons).

Ne considérons que le tableau A et seulement ce qui concerne l'histoire d'Angleterre de 1837 à 1871, nous trouvons quinze leçons ainsi divisées :

L'Inde (deux leçons).

Le Canada (une leçon).

L'Australasie (une leçon).

Notre héritage impérial (une leçon).

La puissance maritime (une leçon)

Les constitutions anglaise et américaine (deux leçons).

Le gouvernement local en Angleterre (deux leçons).

Lord Melbourne (une leçon).

Sir Robert Peel (une leçon).

Lord John Russell (une leçon).

Lord Derby (une leçon).

Lord Palmerston (une leçon).

Je retrouve la même cohésion du programme dans les leçons dont M. Roberts nous donne le texte et qui furent professées à Cambridge l'année suivante. Sous ce titre général : L'instruction au XIXe siècle, je vois rangées les leçons suivantes :

L'œuvre chrétienne dans les écoles publiques.

Quelques aspects théoriques et pratiques de l'instruction enfantine.

L'instruction primaire au XIXe siècle.

La législation de l'enseignement secondaire, etc., etc.

Voilà donc une extension universitaire qui ne craint pas d'aborder l'étude des questions les plus ardues, et qui l'aborde de front, sans plier la méthode scientifique aux nécessités plus apparentes que réelles d'un auditoire vers lequel elle ne veut pas s'abaisser, mais qu'elle entend, au contraire, élever jusqu'à elle. Elle a un programme cohérent, elle maintient la rigidité de sa discipline et elle s'en trouve bien. Mieux encore, et l'ouvrage de M. Roberts en est la preuve, elle aborde les questions pédagogiques avec entrain et semble leur donner la préférence sur toutes les autres. C'est que son public les réclame, parce qu'il est en grande partie composé de professeurs ou de maîtres et maîtresses d'école pour lesquels la pédagogie est la science première. Et voici le second caractère qui donne à mes yeux la plus haute valeur à l'extension universitaire d'Oxford et de Cambridge : elle constitue un enseignement des maîtres d'ordre inférieur par les professeurs d'ordre supérieur et établit entre les uns et les autres la communauté de vues, la communion d'idées, qui font des trois enseignements une seule et même institution, des trois corps professoraux un seul groupe, tout dévoué à l'éducation morale de la nation.

Chaque peuple suit sa voie et s'instruit de sa propre expérience. L'imitation servile du voisin est souvent puérile et toujours infructueuse. Il est cependant des exemples qu'on peut méditer avec fruit. Celui de l'extension universitaire anglaise est de ceux-là. En la faisant mieux connaître sur le continent, M. Roberts a bien mérité de ses collègues de tout pays.

M. Caudel.

IX. — Le XIIIe Congrès des Orientalistes

Le XIIIe Congrès des Orientalistes a été tenu à Hambourg du 4 au 10 septembre dernier ; comme d'habitude il a été fréquenté par un très grand nombre de savants venus des cinq parties du monde. Le délégué du gouvernement français était M. Henri Cordier. Parmi les établissements scientifiques de France qui s'étaient fait représenter au Congrès nous citerons l'Académie des Inscriptions, le Collège de France, l'École des Langues Orientales, la Société Asiatique, la Société de Géographie, l'Association des Etudes Grecques, les Universités de Lyon et de Clermont, l'Ecole supérieure d'Alger, l'Ecole Française d'Extrême Orient, etc.... Les universités et les instituts scientifiques de l'étranger avaient envoyé aussi de nombreux représentants parmi lesquels une mention spéciale est

due à ceux de la jeune Université de Tokio. Et d'ailleurs ce qui a donné à ce Congrès un caractère original, c'est la préoccupation constante qu'ont eue ses membres des conditions nouvelles dans lesquelles sont placées les études orientales. Le choix même de Hambourg était significatif et quelques audacieux avaient eu la pensée d'ajouter aux huit sections déjà formées une section coloniale. Il a fallu y renoncer. Les transformations politiques ont ouvert aux Européens des territoires orientaux qui leur étaient autrefois fermés ou peu accessibles ; les explorations sont donc devenues relativement plus faciles qu'autrefois, à condition que les gouvernements européens fassent profiter les études scientifiques de l'influence politique qu'ils ont acquise en Orient. Déjà le congrès de Rome avait élaboré le plan d'une « Association Internationale pour l'exploration historique, archéologique, linguistique et ethnographique de l'Asie centrale et de l'Extrême-Orient. » Les statuts de cette association ont été présentés au Congrès de Hambourg et un délégué de St-Pétersbourg, M. W Radloff a été chargé par le ministère des affaires étrangères de Russie d'offrir la participation du gouvernement russe à cette entreprise. Il a donc été décidé que le comité central de cette association siégerait à St-Pétersbourg, correspondrait avec les comités nationaux, ferait les démarches nécessaires aux intérêts des explorateurs et publierait en langue française toutes les communications qui lui seraient adressées.

Un vœu d'une portée plus modeste, mais d'une pratique immédiate a été formulé par la 5e section (langues sémitiques). De grands travaux vont être entrepris en Asie pour la construction des chemins de fer et notamment sur le territoire favori de l'assyriologie, dans les régions du Tigre et de l'Euphrate. Ces travaux mettront presque sûrement au jour des monuments importants ; or si en Europe même les découvertes de ce genre ne sont pas toujours à l'abri des déprédations, voire même de la destruction systématique, le danger est encore plus grand dans des pays à moitié barbares. Le Congrès a donc décidé de faire une démarche pour que les ingénieurs tiennent compte des intérêts de la science et mettent à l'abri les objets que le hasard leur fera découvrir.

Enfin, et c'est une des nouveautés de ce Congrès, un certain nombre de créations nouvelles, établies dans les pays orientaux mêmes pour l'étude de l'Orient ont manifesté leur existence au Congrès. Une des plus remarquées a été l'Ecole Française d'Extrême-Orient établie à Hanoï; son délégué M. A. Foucher, de l'Ecole des Hautes-Etudes a présenté au Congrès quelques-unes de ses publications et une adresse a été envoyée au gouvernement de l'Indo-Chine française pour le féliciter de cette fondation et des résultats qu'elle a obtenus. Au nom de l'Ecole supérieure d'Alger, M. René Basset a présenté à la 7e section B (langues africaines) un rapport sur les études berbères et haoussa (1897-1902). Le gouvernement anglais de l'Inde, à défaut de l'organisation d'une école scientifique, a accordé sa protection politique et financière à des explorations dans le Turkestan chinois ; M. Stein a entrepris des fouilles dans ce pays et en a rapporté une collection archéologique qu'il a présentée au Congrès. Puis MM. Sawayanagi, délégué du gouvernement impérial du Japon et Mikami, professeur à l'Université de Tokio ont fait des communications sur les études orientales au Japon et sur l'Institut historiographique de l'Université de Tokio.

Ajoutons que le Congrès de Hambourg a pris un certain nombre de

décisions importantes qui rendront plus fructueux et plus rapides les travaux des prochains congrès. Citons surtout l'adoption du projet du professeur Naville de Genève : jusqu'ici les communications étaient publiées intégralement dans les Actes du Congrès. Il arrivait que les deux ou trois volumes qui formaient ces actes, paraissaient deux ou trois ans après la tenue du Congrès et venaient s'enfouir dans les bibliothèques des spécialistes. Désormais les Actes du Congrès ne comprendront plus qu'un seul volume, qui renfermera seulement les analyses des communications faites au Congrès et paraîtra au moins dans les six mois qui suivront sa tenue. D'autre part les auteurs des communications pourront publier celles-ci dans leur intégralité comme bon leur semblera.

Avant de se séparer le XIIIe Congrès, sur l'invitation du gouvernement général de l'Algérie, a adopté Alger comme lieu de sa prochaine réunion. Les délégués du Japon, et c'est un signe des temps, avaient proposé Tokio ; le moment n'a pas encore paru propice et les Orientalistes ne se sont pas encore décidés à transporter leurs séances en Extrême-Orient.

Louis Bréhier,
Chargé de cours à l'Université de Clermont.

*
* *

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Décret relatif aux garanties assurées aux fonctionnaires de l'enseignement secondaire (13 janvier)

Le Président de la République Française, sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu la loi du 27 février 1880 ; Vu l'article 31 du décret du 28 août 1891 ; Vu l'avis de la section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Décrète :

Art. 1er. Les fonctionnaires de tous ordres des lycées et collèges de garçons et de jeunes filles seront toujours entendus et leurs explications écrites transmises à l'autorité compétente avant qu'une mesure disciplinaire soit prononcée contre eux.

Art. 2. Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Arrêté approuvant la délibération du Conseil de l'Université de Besançon instituant, pour les étudiants de nationalité étrangère, un certificat d'études françaises (25 janvier).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, portant règlement pour les Conseils des Universités ; Vu la délibération, en date du 9 janvier 1902, du Conseil de l'Université de Besançon ; Après avis de la Section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique, Arrête :

Est approuvée la délibération susvisée du Conseil de l'Université de Besançon instituant, pour les étudiants de nationalité étrangère, un certificat d'études françaises et en réglementant les conditions de scolarité.

GEORGES LEYGUES.

ANNEXE A L'ARRÊTÉ QUI PRÉCÈDE

Délibération du Conseil de l'Université de Besançon (9 janvier 1902)

Le Conseil de l'Université de Besançon ; Vu l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, Vu les propositions de la Faculté des lettres, Délibère ;

Art. 1er. Il est institué près la Faculté des lettres de l'Université de Besançon, à l'usage des étudiants de nationalité étrangère, un certificat d'études françaises.

Art. 2. Les candidats ne pourront être admis à s'inscrire que s'ils sont immatriculés à la Faculté des lettres et en ont suivi l'enseignement pendant au moins un semestre.

Art. 3. Les épreuves écrites et orales sont les suivantes :

Épreuves écrites

I. Commentaires grammatical et philologique d'un texte français. — II. Excercice de composition en français.

Épreuves orales

I. Lecture d'un texte français au point de vue de la diction et de la prononciation. — II. Explication grammaticale et littéraire (en français) d'un texte français. — III. Exercice de conversation.

Art. 4. La durée de chaque épreuve écrite est de deux heures ; celle de chaque interrogation d'environ un quart-d'heure.

Art. 5. Les compositions écrites doivent être faites sans le secours d'aucun livre ni manuscrit.

Art. 6. Les épreuves sont notées de 0 à 20. Pour être admis à subir les épreuves orales, il faut avoir obtenu un total minimum de 20 points. Pour être admis définitivement, un minimun de 50 points est nécessaire.

Art. 7. Le jury, nommé par le doyen, est composé de trois membres au moins.

Art. 8. Le certificat est signé par le doyen et les membres du jury. Il est délivré, sous le sceau de l'Université de Besançon, par le président du Conseil de l'Université.

Art. 9. Il y a quatre sessions d'examens par an : en janvier, en mars, en juillet et novembre.

Arrêté ajoutant une matière à option à l'examen oral de la licence avec mention : *Lettres, Philosophie, Histoire, Langues vivantes*, à la Faculté des lettres de l'Université de Lyon (27 janvier).

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Vu le décret du 31 décembre 1894 relatif à la licence ès lettres ; Vu l'arrêté du 3 août 1895 et les arrêtés ultérieurs fixant les matières sur lesquelles peuvent porter les options prévues à l'article 3 du décret du 31 décembre 1894 ; Vu les propositions de la Faculté des lettres de l'Université de Lyon ; Après avis de la Commission des lettres du Comité consultatif de l'enseignement public, Arrête.

Les *Origines de la civilisation indo-Européenne* sont ajoutées aux matières à option fixées par les arrêtés ci-dessus visés, pour l'examen oral de la licence avec mention : *Lettres, Philosophie, Histoire, Langues vivantes*, à la Faculté des lettres de l'Université de Lyon.

Lettre adressée par le Ministre de l'Instruction publique au Président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés (1).

Monsieur le Président et cher Collègue,

Les entretiens que j'ai eus avec la Commission de l'enseignement m'ont permis de constater, dès l'origine, avec une vive satisfaction, qu'un accord général existait entre les idées qui ont prévalu devant la Commission et celles dont je me suis inspiré dans le projet d'ensemble que j'ai soumis au Conseil supérieur sur les réformes de l'enseignement secondaire.

A la suite des explications échangées dans ces entretiens, cet accord s'est confirmé et étendu à des points nouveaux. Vous en avez pris acte dans la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'adresser, tout en marquant avec précision les points sur lesquels des divergences subsistaient encore.

J'ai l'espoir, Monsieur le Président, que les conférences que nous venons d'avoir ensemble sur ces points réservés ont amené entre nous une entente complète et que les propositions ci-jointes obtiendront l'approbation de la Commission elle-même.

I. — *Régime des lycées*

En ce qui concerne le régime des lycées, une partie de ces projets est, dès à présent, en voie d'exécution. J'ai réalisé par un décret, en date du 20 juillet dernier, la réforme de comptabilité qui rend distincts et indépendants le budget de l'internat et celui de l'externat. Un second décret, paru à l'*Officiel* le 20 novembre, incorpore au traitement des répétiteurs les indemnités de logements et de nourriture et assure ainsi à ces fonctionnaires, au point de vue de la retraite, aussi bien qu'au point de vue du traitement, une situation égale à celle des professeurs de même ordre.

Budget. — La séparation des budgets de l'internat et de l'externat, qui n'apparait d'abord que comme une affaire de comptabilité et d'écritures, permettra de déterminer, ce qui était impossible jusqu'à ce jour, d'une part la subvention nécessaire aux externats et, d'autre part, celle qu'exigera, encore pendant une certaine période, l'internat de la plupart des établissements. La fixité de la première de ces subventions, la suppression graduelle de la deuxième, jointes à la libre disposition des bonis devenus propriété des lycées, augmenteront la responsabilité et les pouvoirs des administrations collégiales, stimuleront leur zèle et leur initiative. Une certaine décentralisation devient dès lors possible. La réforme de la comptabilité conduit ainsi à l'autonomie des lycées : non pas à leur autonomie absolue, car un tel régime serait incompatible avec leur caractère d'établissements publics, mais à une autonomie suffisante pour que chaque maison en reçoive une physionomie propre et pour que son personnel trouve des raisons de s'y intéresser et aussi de s'y attacher A cette fin, un projet de décret préparé par mon administration a été soumis pour avis à MM. les Recteurs.

(1) Voir les décrets.

Proviseurs. — Ce nouveau régime imposera aux chefs d'établissements des devoirs plus étendus. Leur situation devra être relevée et leur autorité renforcée ; dans l'internat surtout, le proviseur, aidé d'un Conseil d'administration, devra pouvoir réaliser les modifications propres à rapprocher le plus possible le régime intérieur de la vie de famille

Répétiteurs. — Une des difficultés qui surgissent dans l'organisation du régime des lycées naît de la situation des répétiteurs. Cette situation a été depuis quinze ans sensiblement améliorée , les prérogatives d'une investiture ministérielle ont été conférées aux répétiteurs. Des garanties leur ont été accordées au point de vue de la discipline, du service exigible et de l'externement après un certain temps de service. Leur assimilation avec les professeurs de collège de même ordre, déjà réalisée au point de vue du traitement, vient de l'être aussi au point de vue de la retraite. Dès lors, le répétitorat, s'il reste la carrière définitive d'un certain nombre de maîtres, devient pour ceux-ci une carrière équivalente à celle des professeurs de collège.

Cependant la question n'est pas résolue ; il y a encore du malaise. Ce malaise semble être le résultat de la disconvenance qui existe entre les titres requis des répétiteurs et leurs fonctions actuelles.

Ces fonctions ne comportent pas assez de participation à l'œuvre d'éducation et d'enseignement à laquelle, en entrant dans l'Université, les répétiteurs ont pu se croire appelés. Il y a dans ce personnel un fonds de bon vouloir, d'intelligence et de savoir qui s'use dans l'inaction et que nous devons mieux utiliser.

La séparation du service de l'internat et du service de l'externat rend possible une solution. Le proviseur sera maître de s'adresser pour les divers services de l'internat soit à des personnes prises en dehors de l'établissement, qui lui offriront des garanties d'honorabilité et d'autorité suffisantes, soit à des répétiteurs, soit à des professeurs. Il est permis de croire qu'il s'en trouvera, et non des moins estimés, qui, n'étant pas retenus par les obligations de la vie de famille, pourront être séduits par l'avantage d'un complément appréciable à leurs traitements.

Leur service étant ainsi allégé du côté de l'internat, les répétiteurs pourront être d'autre part plus effectivement associés à l'enseignement.

On leur confiera, avec la direction du travail dans les études, la répétition de certains cours, la direction de certains exercices et même de certaines classes. Auxiliaires réels des professeurs, ils deviendront de véritables professeurs adjoints et seront désignés pour les fonctions de professeurs titulaires.

Je ne me dissimule pas les difficultés d'exécution de cette réforme si simple en apparence. Les répétiteurs sont plus nombreux que ne le comportera le nouveau régime.

Ce régime d'ailleurs ne saurait être, avant l'épreuve, arrêté dans tous ses détails. Qu'il s'agisse de pourvoir au service de l'internat ou, dans l'externat, de déterminer les conditions et la mesure de la collaboration du professeur adjoint à l'enseignement magistral, l'expérience sera indispensable pour contrôler les prévisions et fixer des règles. Il faut donc prévoir une période transitoire peut-être assez longue. Mais les difficultés à résoudre ne doivent pas nous arrêter. Le régime actuel a donné tout ce qu'il peut donner. Il provoque trop de critiques légitimes pour qu'il soit permis de s'y tenir.

II. — *Plan d'études*

La partie de la réforme qui concerne l'enseignement proprement dit, les plans d'études et les épreuves qui les couronnent est la plus importante de l'œuvre que nous avons entreprise.

Cycles. — La division des cours d'études en deux cycles présente de sérieux avantages. L'enseignement du grec et du latin ne se prête pas naturellement, il est vrai, à une répartition de ce genre, mais l'ensemble des matières du programme peut cependant se distribuer de telle sorte que l'élève quittant le lycée à l'issue de la troisième ait appris autre chose que des commencements et emporte un bagage de connaissances, modeste sans doute, mais formant un ensemble complet en soi et utilisable.

Il faut souhaiter qu'un certain nombre d'élèves quittent le lycée dans ces conditions. C'est un terme marqué pour tous ceux que pressent les nécessités de la vie ou pour ceux qui n'ont pas le goût de ces études, qui les suivent de mauvais gré et constituent pour ces classes un poids mort qui en alourdit la marche.

Examen intérieur. — A la fin de ce premier cycle, un certificat d'études pourra être délivré en raison des notes obtenues et après délibération des professeurs. Pour ceux qui, spontanément, quittent alors le lycée, cette attestation de bonnes études secondaires élémentaires aura sa valeur. Pour ceux qui continuent leurs classes, l'obtention du certificat constituera, au même titre que le livret scolaire, dont il formera en quelque sorte la première page, une assurance contre les chances du baccalauréat. Quant au refus du certificat, il sera pour les parents un avertissement plus sérieux que celui qui résulte d'un simple examen de passage.

Mais je ne crois pas qu'il faille ériger ce certificat en diplôme dont la délivrance supposerait un examen public. Ce serait instituer une sorte de baccalauréat inférieur dont la préparation ne tarderait pas à devenir l'unique préoccupation des maîtres et des élèves, pèserait sur toutes les classes du premier cycle, et leur enlèverait toute liberté.

Durée des études. — Une sortie étant ainsi ménagée en cours de route aux pressés ou au moins capables, il importe d'autant plus d'élever le niveau des études pour ceux qui restent. A cette fin, j'ai insisté pour que leur durée totale ne soit pas diminuée Cette durée est déjà moindre chez nous que dans bon nombre de pays étrangers, qu'en Allemagne notamment. Ne réduisons pas davantage un enseignement dont la vertu tient en grande partie à sa durée, qui lui permet non seulement de munir l'intelligence de connaissances multiples, mais d'agir profondément sur les habitudes et les facultés mêmes, de faire en un mot l'éducation de l'esprit.

Il ne faut d'ailleurs pas perdre de vue que l'enseignement de la rhétorique, de la philosophie, des mathématiques élémentaires, tel qu'il résulte des programmes, tel qu'il doit être pour préparer utilement l'entrée de l'enseignement supérieur, comporte un degré de maturité, de réflexion, de raison, qui correspond lui-même au développement physique de l'élève. Il y aurait péril à amener trop tôt les élèves dans les classes supérieures : ou le niveau de l'enseignement s'abaisserait, ou les esprits seraient surmenés. Ni les *Provinciales*, ni le *Discours de la Méthode* ne sont un aliment approprié à des esprits de quatorze ans.

Programmes. — En ce qui concerne la matière même des études, nos

programmes sont trop lourds ; ils doivent être allégés et simplifiés. Ils manquent surtout de souplesse. L'uniformité paralyse notre enseignement. D'un bout à l'autre de la France, ce sont les mêmes plans d'études, les mêmes matières et les mêmes cours, comme si d'un bout à l'autre de la France c'étaient les mêmes besoins.

Il faut donner aux élèves le moyen de choisir l'enseignement le mieux approprié à leurs aptitudes, à leurs vocations présumées et aux nécessités économiques des régions où ils vivent. En conséquence, il faut organiser des cours d'études variées, sans préjudice d'ailleurs pour ce fonds commun de connaissances générales qui caractérise l'enseignement secondaire, et qui assure l'unité de cet enseignement.

L'étude de l'antiquité grecque et latine a donné au génie français une mesure, une clarté et une élégance incomparables. C'est par elle que notre philosophie, nos lettres et nos arts ont brillé d'un si vif éclat ; c'est par elle que notre influence morale s'est exercée en souveraine dans le monde. Les humanités doivent être protégées contre toute atteinte et fortifiées. Elles font partie du patrimoine national.

L'esprit classique n'est pas, comme quelques-uns l'affirment, incompatible avec l'esprit moderne. Il est de tous les temps parce qu'il est le culte de la raison claire et libre, la recherche de la beauté harmonieuse et simple dans toutes les manifestations de la pensée.

Vous avez remarqué, Monsieur le Président, que l'enseignement classique rencontrait, même en dehors de l'Université, des défenseurs convaincus : « Les Chambres de commerce, avez-vous dit, se sont toutes prononcées en sa faveur », et vous avez ajouté : « sa disparition serait un malheur auquel les partisans les plus résolus de l'enseignement moderne ne pourraient se résigner ».

Ici encore, nous sommes d'accord.

Mais, depuis l'époque où les études classiques furent organisées dans notre pays, depuis le XVIIe siècle où elles régnaient sans partage, le monde a marché. Des événements considérables se sont accomplis qui ont transformé la société et bouleversé de fond en comble ses conditions d'existence. L'industrie, le commerce et l'agriculture sont devenus les facteurs les plus puissants de la prospérité nationale.

Ces forces, pour produire leur effet utile, exigent non seulement des bras nombreux et vigoureux et un outillage perfectionné, mais encore des intelligences éclairées capables de les mettre en action et de les diriger.

Il y a moins d'un siècle, l'enseignement ne s'adressait qu'à une élite. Maintenant, il s'adresse à la nation tout entière.

Aujourd'hui, le problème de l'enseignement est double.

Nous devons, dans l'intérêt de la collectivité du monde du travail, du prolétariat lui-même, préparer une élite éclairée et libérale, une aristocratie d'esprit qui, s'élevant au-dessus du réalisme utilitaire, se voue aux recherches désintéressées, aux hautes spéculations et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs du pays.

Nous devons, d'autre part, constituer fortement l'armée du travail, lui donner un état-major et des cadres.

Dans nos sociétés modernes, les questions d'enseignement se trouvent mêlées à tous les problèmes qui touchent au développement et à l'existence même des nations.

« On ne peut, sans danger, a dit Descartes, rester étranger aux choses de son temps ».

Jamais le mot du philosophe n'a été plus vrai.

Dans un pays comme la France, où la population professionnelle et active (industriels, négociants, agriculteurs) représente 48 p. 100 de la population totale, 18.000.000 d'individus sur 38.000.000 d'habitants, où le capital industriel s'élève à 96 milliards 700 millions de francs ; où le capital agricole atteint 78 milliards de francs ; où les exportations se sont chiffrées, en 1900, pour plus de 4 milliards de francs, l'Université ne peut se contenter de préparer les jeunes gens qui lui sont confiés aux carrières libérales, aux grandes écoles et au professorat ; elle doit les préparer aussi à la vie économique, à l'action.

Pour répondre à ces besoins, il faut prévoir, dans chaque cycle des groupements divers de matières, des sectionnements, des options.

Education. — Mais la vertu sociale de l'enseignement réside moins dans les programmes et dans les méthodes que dans l'*éducation*. Le maître devra donc s'imposer pour premier devoir de développper les qualités intellectuelles et morales qui stimulent l'initiative individuelle, font les esprits justes et libres, les consciences droites et les volontés fortes. C'est à ce prix seulement qu'il remplira toute sa tâche et qu'il préparera l'homme et le citoyen.

Cours du premier cycle. — De fortes études primaires sont la base nécessaire de tout l'enseignement secondaire. A l'issue de ces études, qui peuvent se faire aussi bien dans les écoles primaires que dans le lycée, s'ouvre le premier cycle. Deux cours parallèles s'offriront, dès lors, au choix des élèves ou plutôt des familles : d'une part, l'enseignement sans grec ni latin ; d'autre part, l'enseignement fondé sur le latin. On reconnait ici l'enseignement appelé *moderne* et l'enseignement *classique*. Mais on verra plus loin pourquoi nous proposons d'abolir cette opposition de noms qui avaient créé jusqu'à ce jour de si graves malentendus et faisait perdre de vue l'unité fondamentale de l'enseignement secondaire.

Dans le cours où l'enseignement est fondé sur le latin, à partir de la 3e année, c'est-à dire à partir de la classe de 4e, une subdivision : l'étude du grec, commence ; elle est facultative. Pour ceux qui continueront cette étude jusqu'au baccalauréat, ce n'est pas trop tôt d'en aborder les difficiles rudiments. Pour ceux qui ne la pousseraient pas au delà de la troisième, ce n'est pas la peine de les aborder.

Cours du second cycle. — A l'entrée dans le second cycle, trois catégories d'élèves se présentent : les uns font du latin et du grec ; les autres du latin et pas de grec ; les derniers n'ont fait ni latin ni grec.

Pour les élèves des 1re et 3e catégories, pas d'incertitude possible : ceux-là, sauf exception, continueront et pousseront aussi loin que possible les études gréco-latines ; ceux-ci les sciences et les langues vivantes.

Restent les élèves qui ont fait du latin et pas de grec. Pour cette catégorie, il y a deux hypothèses à prévoir : les uns veulent continuer l'étude du latin et, dans ce cas, ils choisissent pour complément, soit l'étude développée des langues étrangères, soit celle des sciences ; les autres abandonnent l'étude du latin et, dans ce cas, ils fusionnent avec les élèves qui sortent du premier cycle sans avoir fait ni grec ni latin, et,

comme eux, s'attachent à la fois à l'étude des sciences et à celle des langues.

Ce dernier cas sera de beaucoup le plus fréquent pour ceux qui se destinent à des carrières qui exigent surtout des connaissances scientifiques. On ne saurait imposer aux élèves qui se livrent spécialement à l'étude des sciences l'obligation de suivre les classes de latin de concert avec la section gréco-latine. Quelques élèves d'élite le pourront tenter s'ils le jugent à propos. Il y a double profit à en dispenser les autres : profit pour eux d'abord, qui perdent dans ces classes un temps précieux ; profit pour ces classes mêmes, dont l'essor et le progrès sont empêchés par la présence d'élèves qui n'y assistent qu'à contre-cœur.

Baccalauréat : égalité des sanctions. — Aux quatre groupements de matières qui viennent d'être prévus, devront correspondre autant de groupements d'épreuves diverses du baccalauréat. Mais ces épreuves supposent toutes des cours d'études d'égale durée. Dès lors, la raison la plus grave qui subsistait de refuser au baccalauréat de l'enseignement moderne, les sanctions du baccalauréat classique, disparait. J'ai toujours combattu les propositions qui tendaient à accorder à un cours d'études de six ans, les mêmes prérogatives qu'à un cours d'études de sept ans. C'était frapper mortellement les études les plus longues et donner une prime aux études les plus courtes. Mais entre deux cours d'études désormais égaux et des épreuves équivalentes, dans lesquelles la connaissance du grec et du latin sera remplacée par une connaissance plus approfondie des sciences et des langues vivantes, je ne vois plus de raison d'établir d'inégalité au point de vue des sanctions. Tous les diplômes secondaires doivent conférer les mêmes droits. Il est clair, d'ailleurs, que certaines études supérieures resteront interdites à certains bacheliers, à raison même de leur genre d'études secondaires. Celui qui n'a pas étudié le grec ne s'inscrira pas comme candidat à la licence ès lettres. Mais, précisément à cause de cela, il est superflu de le lui interdire, à raison de la nature de son diplôme. Si quelque bachelier de l'ordre scientifique se présente pour les études de la licence ès lettres, c'est qu'il aura appris le grec en particulier. Dès lors, il ne serait pas juste d'y mettre obstacle, L'exception sera rare : elle mérite d'être encouragée.

Unité de grade. — Ceci admis, une nouvelle conséquence s'impose : tous les diplômes de bachelier étant équivalents, et conférant les mêmes prérogatives, il n'y a plus qu'un baccalauréat unique, un seul diplôme portant, à titre de renseignement, des mentions différentes, suivant l'option du candidat entre les différentes matières offertes à son choix.

Unité d'enseignement. — Enfin, si dans l'enseignement secondaire réorganisé, tous les cours d'études ont une durée égale et aboutissent au baccalauréat; si, dans tous on se propose, à la fois, de donner à l'élève l'instruction la plus utile en vue de sa carrière future, et, en même temps, de faire l'éducation de son esprit par l'action des disciplines les plus fortes et des exercices les plus féconds, affirmons l'unité fondamentale, l'orientation commune des études secondaires en abolissant les dénominations de classique et de moderne qui ne peuvent que perpétuer une rivalité funeste, et disons que tout enseignement secondaire digne de ce nom, doit être à la fois classique et moderne.

En même temps précisons les frontières des divers cours d'études en déterminant avec netteté les points par lesquels ils se touchent et parfois

se confondent et les points par lesquels ils se différencient. Ainsi l'incertitude où se trouvaient les familles cesse : elles ont plus de liberté pour choisir l'enseignement qui leur convient le mieux et elles savent, quand leur choix est fait, où les conduit la voie où elles ont engagé leurs enfants.

En résumé, adapter les programmes rendus plus souples à la variété croissante des besoins, tout en maintenant l'unité essentielle des études et du grade qui en est la sanction, tel est l'esprit général de la réforme proposée. Elle me paraît répondre aux intérêts réels du pays, aux vœux si souvent exprimés par les Chambres de commerce et les Conseils généraux, à l'ensemble des dépositions que vous avez recueillies au cours de votre enquête et aux conclusions que vous avez formulées au nom de la Commission parlementaire.

Section nouvelle. — Le régime normal de l'enseignement secondaire une fois arrêté, il m'a paru indispensable d'instituer un enseignement nouveau répondant à d'autres besoins.

Le premier cycle des études secondaires est appelé, dans une de ses sections, à fournir des recrues bien préparées pour l'apprentissage direct des carrières industrielles, commerciales, agricoles et coloniales.

D'autre part, le second cycle, qui dure trois ans et aboutit au baccalauréat, est la voie qui mène aux études supérieures, aux grandes écoles, à nombre d'emplois dans les Administrations publiques.

Au-dessus du premier cycle et à côté du second, il faut créer une suite d'études plus courte que ce dernier, plus spécialisée par des programmes dont le fond sera constitué par les langues vivantes et les sciences enseignées surtout en vue des applications. Dans cette section, dans celle du premier cycle qui ne comporte pas l'étude du latin, les élèves seront préparés aux carrières actives; mais cette préparation sera d'un ordre plus élevé.

Cet enseignement nouveau ne devrait pas être établi partout, mais seulement là où il répondrait à des besoins constatés ; il serait très souple et comporterait des variations sensibles. Les programmes en seraient dressés par les Conseils académiques et soumis à l'approbation du Ministre.

Il aurait comme sanction un examen public subi sur ces programmes, n'ayant, par conséquent, rien de commun avec le baccalauréat, qui suppose l'uniformité générale des programmes en raison de l'identité des sanctions attachées au diplôme.

Cet enseignement aurait le caractère de ce qu'on appelle dans quelques pays voisins « l'enseignement réel ».

Durée des classes. — Pour rendre possibles ces groupements de matières et ces options, qui caractérisent les nouveaux plans d'études, une condition s'impose : c'est que, dans la généralité des cours, la classe d'une heure sera substituée à la classe de deux heures. La classe de deux heures, qui est inconnue dans les pays étrangers, lasse l'attention et fatigue l'esprit de l'élève et du maître ; on l'ignore en France, dans les Facultés, dans les grandes écoles. Elle n'existe que dans les collèges et les lycées. On peut la maintenir pour certains cours supérieurs préparatoires à des concours : il n'y a qu'avantage, il va y avoir nécessité à y renoncer pour les autres.

J'ajoute qu'il y a lieu d'une manière générale de mesurer plus exactement l'enseignement aux forces et à l'âge des élèves et de donner plus de temps à la vie au plein air et aux exercices physiques.

Il ne me paraît pas nécessaire, Monsieur le Président, d'insister sur quelques autres points, tels que l'enseignement des langues vivantes, les inspections, la préparation professionnelle des maîtres.

La réforme si importante de l'enseignement des langues vivantes a été mise en voie d'exécution par les instructions et ma circulaire du 15 novembre dernier.

En ce qui concerne les inspections, il convient de les multiplier et d'en assurer l'efficacité. Il n'y a ici entre nous aucune divergence.

Nous sommes également d'accord sur la nécessité de réformer l'agrégation dans un sens professionnel et d'organiser l'Ecole normale de façon à ce qu'elle soit tout à la fois une école de hautes études et un institut pédagogique.

Je souhaite vivement, Monsieur le Président, que ces explications éclairent suffisamment aux yeux de la Commission l'ensemble ci-joint de propositions et j'espère qu'avec votre appui, il obtiendra son assentiment et pourra être soumis, en son nom comme au mien, à l'approbation de la Chambre.

L'enquête que vous avez dirigée, au cours de laquelle vous avez recueilli les dépositions des hommes les plus éminents de toutes les professions et de tous les partis et qui est, sans contredit, l'une des plus complètes et des plus fructueuses que nous ayons enregistrées, les travaux de la Commission parlementaire et de ses rapporteurs, les travaux du Conseil supérieur de l'Instruction publique et de mon Administration, les études poursuivies dans les congrès de professeurs, dans l'Université et hors de l'Université, par les hommes que passionnent ces hauts problèmes, tant de bonnes volontés, l'accumulation de documents si précieux, un si immense effort ne peuvent être perdus.

L'avenir du pays est engagé dans le débat. La Chambre dont nous connaissons le patriotisme éclairé et l'intérêt pour tout ce qui touche à la formation des esprits et des consciences, à l'éducation nationale, en un mot, ne voudra pas se séparer avant d'avoir examiné les conclusions que j'ai l'honneur de vous soumettre, où je me suis efforcé de résumer les idées essentielles qui se sont dégagées de notre longue collaboration et sur lesquelles l'entente s'est établie entre nous.

Agréez, Monsieur le Président et cher collègue, l'expression de ma haute considération.

Janvier 1902.

(*A suivre*).

LE CENTENAIRE DE NIELS HINRICH ABEL
A CHRISTIANIA

Nous avons annoncé, dans notre numéro du 15 novembre, que l'Université et la Société des sciences de Christiania ont célébré les 5, 6 et 7 septembre, le centenaire de la naissance du grand mathématicien Abel et que l'Université de Paris y avait délégué, pour la représenter, M. le professeur Picard.

Le roi Oscar II y était présent, la ville de Christiania était pavoisée de drapeaux de tous les pays et partout apparaissait le portrait d'Abel.

Le 4 septembre, le Comité d'organisation des fêtes donna une réception avec souper aux délégués étrangers. Les Scandinaves et les Allemands étaient en majorité, mais tous les peuples d'Europe, les Etats-Unis et le Canada étaient représentés. Le professeur Nansen, l'illustre voyageur, souhaita la bienvenue à tous.

Le lendemain et le surlendemain eurent lieu dans la salle du Conseil municipal et à l'Université les séances solennelles auxquelles assistèrent le roi et un des princes royaux. Le Recteur de l'Université, le Président de la Société des Sciences, les délégués des Universités de Berlin, de Copenhague, de Cambridge, de Paris, de Strasbourg et de Rome prirent successivement la parole. M. Sylow, géomètre norwégien, présenta le Mémorial publié à cette occasion où l'on trouve la collection complète des lettres d'Abel. On lut les adresses des Universités et des Sociétés étrangères et on procéda à des nominations au doctorat sciences mathématiques *honoris causa*.

Le 5 septembre, les délégués furent invités à un souper au château royal. Le 6, la municipalité donna un grand banquet où assistaient les ministres d'Etat norwégiens, les consuls généraux des différentes nations. Des toasts furent portés au roi, aux chefs d'Etat des pays représentés, puis, deux discours furent prononcés, l'un par le président de la municipalité, l'autre par M. le professeur Picard, que les délégués étrangers avaient choisi pour prendre la parole en leur nom.

Les fêtes se terminèrent le lendemain par une représentation de gala au théâtre royal où l'on donna, *Peer Gynt*, une pièce d'Ibsen.

Nous publions les deux discours prononcés par M. le professeur Picard, le 5 et le 6 septembre.

I

Sire, Altesse Royale,
Monsieur le Recteur, Monsieur le Président de la Société des sciences,
Mesdames, Messieurs.

Les délégués de tous les pays sont heureux d'apporter à l'Université et à la Société des sciences de Christiania l'expression de leur admiration pour le grand géomètre dont la Norvège fête le centenaire. C'est pour eux une joie d'autant plus grande qu'ils ont en cette circontance le grand honneur d'être reçus par le souverain éclairé qui a montré tant de sollicitude pour les sciences et a su, en poète, apprécier la profonde poésie des sciences mathématiques. Que Votre Majesté nous permette de lui en exprimer notre vive reconnaissance.

Le nom d'Abel est à jamais inscrit parmi les noms des mathématiciens les plus célèbres du dix-neuvième siècle, et la brièveté même de sa carrière si féconde a contribué encore à accroître sa renommée. La lecture des ouvrages d'Euler, puis de Lagrange et de Legendre, inspira à Abel tout jeune encore, le désir de contribuer aux progrès de la théorie des équations algébriques et de la théorie des fonctions elliptiques. On lui doit en algèbre la première démonstration rigoureuse de l'impossibilité de résoudre par radicaux les équations de degré supérieur au quatrième, et une classe remarquable d'équations résolubles est restée dans la science sous le nom d'équations abéliennes. Comme l'ont montré les travaux ultérieurs, c'est à une suite d'équations abéliennes de degré premier que se ramène la résolution de toute équation résoluble par radicaux. Dans la théorie des fonctions elliptiques, Abel s'élevant bien au-dessus des points de vue d'Euler et de Legendre, voit le premier l'importance capitale du problème de l'inversion et de la double périodicité ; ses mémoires sur la multiplication, la division et la transformation des fonctions elliptiques présentent une admirable unité et il a fallu une incomparable pénétration pour ramener à leurs véritables principes les problèmes traités.

Abel avait été frappé de bonne heure du peu de rigueur que présentaient certaines théories mathématiques dont se contentaient alors les géomètres à qui la mécanique céleste et la physique mathématique devaient pourtant de si grands progrès. Ses courtes notes sur les séries témoignent d'une remarquable perspicacité, par une merveilleuse divination, il pressent l'importance que vont prendre dans la science les séries entières, et il arrive à la notion de ce que nous appelons aujourd'hui le cercle de convergence d'une telle série. Ses remarques sur la continuité des fonctions appelaient en même temps, pour la première fois, l'attention sur les dangers de certaines modes de raisonnement. Abel est donc, après Cauchy et Gauss, un des maîtres de la première heure dans la révolution d'un caractère hautement philosophique qui devait rendre de nos jours la mathématique si précise dans ses concepts fondamentaux, et si inflexible dans la rigueur logique de ses déductions.

Les intégrales et les fonctions elliptiques avaient occupé les premières années de la vie scientifique d'Abel ; mais ce sujet, si vaste qu'il fût, n'avait pas tardé à être trop étroit pour son génie ! Le difficile problème de la réduction des intégrales hyperelliptiques à des logarithmes et à des intégrales l'occupe à plusieurs reprises, et il laisse sa marque profonde sur cette question qui sollicitera sans doute longtemps encore les efforts des géomètres. Entreprenant ensuite l'étude des intégrales de différentielles algébriques, il découvre la proposition connue sous le nom de *Théorème d'Abel*. Cette généralisation merveilleuse de l'intégrale d'Euler devait avoir d'immenses conséquences. Elle permit à Abel lui-même de définir le nombre entier que l'on devait appeler plus tard le *genre* d'une courbe algébrique, et dont l'étude, à d'autres points de vue d'ailleurs, fut faite complètement plus tard par Riemann et par Weierstrass. Jacobi rendit un juste hommage à celui qui avait été son émule et, sur certains points, son devancier, en proposant pour les intégrales de différentielles algébriques le nom resté dans la science d'*intégrales abéliennes*. De même, le nom d'Abel est attaché aux fonctions périodiques de plusieurs variables, dont son célèbre théorème établit l'existence et les propriétés fondamentales.

En apprenant la mort prématurée du jeune géomètre norvégien, l'excellent et vénéré Legendre écrivait qu'Abel avait élevé un monument suffisant à donner une idée de ce qu'on pourrait attendre de son génie *ni fata obstetissent*. Cet éloge nous paraît aujourd'hui bien faible. Tel qu'il est, le monument inachevé place Abel parmi les plus grands. Qu'il me soit permis, en pensant à sa carrière si courte et si tourmentée, d'évoquer la mémoire d'un géomètre français qui devait être brusquement enlevé à la science peu de temps après la mort d'Abel, en laissant aussi derrière lui un glorieux souvenir. Evariste Galois avait fait, on ne peut en douter, une étude approfondie de quelques mémoires fondamentaux d'Abel, et ces deux grands inventeurs se ressemblent par leur étonnante puissance de généralisation et par l'ampleur des questions qu'ils soulèvent. Abel et Galois, quels rapprochements ces deux noms nous suggèrent ! Si quelques années de plus leur avaient été données, le développement des mathématiques au dix-neuvième siècle eût été complètement modifié. Peut-être vaut-il mieux cependant, pour les génies de cet ordre, de disparaître tout jeunes encore, en laissant derrière eux un sillage éclatant, et, en ce sens, les anciens avaient raison de dire que ceux qui meurent jeunes sont aimés des Dieux. La postérité la plus reculée rattachera toujours au nom d'Abel le domaine immense concernant les intégrales de différentielles algébriques quelconques et dans les traités sur la théorie des équations algébriques on verra toujours presque à chaque page les noms d'*équations abéliennes* et de *groupes abéliens*.

Je ne puis terminer sans associer à cette commémoration d'Abel le souvenir d'un mathématicien norvégien dont la perte récente est encore ressentie par tous les géomètres. Sophus Lie illustra la science norvégienne pendant le dernier tiers du dix-neuvième siècle et sa *théorie des groupes de transformations* préservera à jamais son nom de l'oubli. Avec le grand Abel et l'illustre Sophus Lie, la Norvège est assurée d'occuper une place d'honneur dans l'histoire des mathématiques du dix-neuvième siècle.

II

Les délégués des nations étrangères présents aux fêtes du centenaire d'Abel remercient la municipalité de Christiania du cordial accueil qu'ils ont trouvé dans cette belle cité. Ils n'oublieront pas la magnificence du paysage, qui se déroule autour de la capitale de la Norvège, ils n'oublieront pas surtout la grâce et l'amabilité de ses habitants.

Les ignorants comme les adeptes des sciences mathématiques emporteront un souvenir ému des cérémonies où ce pays vient de célébrer un de ses plus glorieux enfants. C'est pour l'esprit comme pour le cœur, un spectacle fortifiant que cette communion d'hommes d'origines si diverses dans un même idéal de science pure et désintéressée. Qui peut mieux en être le type qu'un géomètre de génie comme votre Abel ? Quand ils atteignent ces hauteurs, les mathématiciens sont de grands poètes, je veux dire de grands créateurs dans le monde des formes et des nombres, où ils aiment à se mouvoir. C'est ce que nous ont si bien exprimé M. Bjornson et M. Sinding dans l'admirable cantate qui nous a hier très vivement émus et dont il nous semble entendre encore retentir les échos.

Il ne faudrait pas croire cependant, comme on le fait quelquefois, que les mathématiciens sont nécessairement des isolés ensevelis dans leurs symboles et perdus dans leurs rêves. Tels sont les rapports entre les lois de l'esprit humain et celles du monde extérieur que ces symboles nous sont indispensables pour formuler et développer nos connaissances sur la nature qui nous entoure. Les méditations profondes des géomètres concourent donc au moins indirectement au développement de la science générale, de la science dont les progrès incessants ont été la grande caractéristique du siècle qui vient de finir et tendent aujourd'hui à transformer les conditions mêmes d'existence de l'humanité.

Les mathématiciens ne sont pas seuls à cultiver leur symbolisme. Beaucoup de grands artistes, en cela géomètres, aiment aussi les symboles. Il n'est pas besoin de le rappeler dans la patrie d'Ibsen. C'est ainsi que les penseurs se rejoignent venant des points les plus divers. Il y a bien des manières de travailler à la solution de ces questions sociales dont l'étude fait aujourd'hui l'honneur et le tourment des nations civilisées. Poètes et dramaturges, mathématiciens, physiciens et naturalistes y concourent sous des formes diverses et d'une façon plus ou moins consciente. Dans toutes ces directions la Norvège a des noms illustres à citer. Qui ne connait au moins quelques-unes des productions de vos poètes et de vos auteurs dramatiques? M. Ibsen et M. Bjornson ne vous appartiendront bientôt plus. Qui n'a entendu aussi quelques morceaux de vos musiciens et admiré les fraiches ou vigoureuses peintures de vos peintres des régions polaires?

Les hommes d'action et d'énergie sous toutes ses formes ne vous manquent pas non plus, véritables poètes encore dans leurs projets audacieux et nous aimons à saluer dans M. Nansen un artiste par la grandeur de ses conceptions en même temps qu'un savant armé d'une rigoureuse logique.

L'autorité des maitres éminents qui enseignent à l'Université de Christiania, est pour l'avenir, un sûr garant des succès de la science norvégienne. De quelques côtés que nous tournions nos regards nous pouvons saluer vos progrès. Je ne crois pas me tromper en disant que plus d'un grand pays en Europe pourrait envier votre développement pacifique, dont la continuité régulière est un gage de durée. Vos robustes populations élevées parfois à la rude école de la lutte contre les éléments ont appris qu'il n'y a de durable que ce qui se fixe lentement. Puissiez-vous jouir longtemps dans le calme et la concorde d'un bonheur que vous avez si bien mérité.

La cité de Christiania est la digne capitale de votre belle patrie. Sa position merveilleuse au fond de ce fiord magnifique contribue à son développement matériel, en même temps que la création d'institutions de bienfaisance et d'enseignement témoignent de son développement moral et intellectuel. Il ne manque aux mathématiciens que de voir sur une de vos places publiques la statue d'Abel, mais d'après ce que nous avons appris ce matin, nous sommes assurés de la trouver à notre prochain voyage en Norvège.

Messieurs je lève mon verre en l'honneur de votre patrie et de sa capitale.

Hurrah pour la Norvège!

Hurrah pour la ville de Christiania!

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

Léon Bourgeois. — *Solidarité.* — Troisième édition, augmentée de plusieurs appendices. — Paris, Colin, 1902.

Il est inutile d'analyser à nouveau le livre de M. Bourgeois. La doctrine pratique de la solidarité sociale, et l'élegante théorie du quasi-contrat social, ont été exposées et discutées ici-même lors de leur appariton. Il vaut mieux, semble-t-il, insister sur le développement que M. Bourgeois a donné à ses théories dans le rapport présenté par lui au Congrès d'éducation sociale de 1900. Comment assurer l'organisation d'un état vraiment social, c'est-à-dire fondé sur la justice? comment rendre possible la réalisation de la liberté, en apparence contradictoire avec la justice? en amenant les hommes à la pleine conscience et à l'acceptation de la dette qui pèse sur chacun d'eux du fait de la solidarité naturelle. A cette seule condition, l'échange des services, sur lequel repose la société régie par un quasi-contrat, deviendra équitable, chacun des contractants s'efforçant d'acquitter sa dette, suivant ses facultés. Faire naitre cette conscience commune, qui seule peut suppléer à l'insuffisance des dispositions législatives — insuffisance que M. Bourgeois ne considère pas seulement comme temporaire, mais comme permanente et résultant de la nature des choses — c'est l'objet même de l'éducation ; M. Bourgeois insiste avec un sens vraiment très actuel et très perspicace des questions politiques, sur la nécessité de créer en chacun de nous l'*être social*, capable — et ce n'est là qu'un commencement — de s'abstraire de sa propre personne pour considérer l'intérêt commun. C'est bien une « socialisation de la personne » (p. 184) qui doit être la fin et de l'éducation que donne l'Etat, et de celle que nous recevons de nous mêmes, de notre propre expérience, de notre propre volonté.

Reste à savoir si cette socialisation de la personne une fois réalisée, l'insuffisance des mesures législatives à fonder la société sur la justice, restera vraie, et s'il faudra s'en tenir aux réformes que nous promet et que préconise M. Bourgeois (p. 218). C'est ici que s'ouvrent les controverses. Sera-ce alors la société définitive, l'idéal pleinement réalisé de la solidarité humaine, ou n'y a-t-il là que l'indication d'un état de choses désirable, mais encore provisoire? L'intérêt de ce beau rapport n'en est que plus considérable, et la discussion qui, au Congrès d'Education sociale en a suivi la lecture, et à laquelle ont pris part de notables personnalités universitaires, comme MM. Buisson, Payot, Gouffé, etc., a permis à M. Bourgeois, en précisant et en commentant quelques-une de ses vues, à la fois de les mieux mettre en valeur, et aussi d'en indiquer les conclusions et les applications pratiques.

Le livre se termine par le discours, qui clôtura le Congrès d'Education sociale, comme si, par une coquetterie charmante, l'auteur avait voulu nous rappeler que le théoricien politique à la fois subtil et concret, ne devait pas faire oublier l'orateur persuasif, capable d'envelopper l'idéalisme de la pensée de toutes les séductions du verbe.

C. G.

Henri Hauser, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Dijon. — *L'enseignement des sciences sociales ; état actuel de cet enseignement dans les divers pays du monde* ; *Bibliothèque internationale de l'enseignement supérieur*, publiée sous la direction de M. François Picavet. — Paris, Chevalier-Marescq et Cie, 1903.

Le livre de M. Henri Hauser se compose de deux parties, une partie philosophique, une partie historique et descriptive. La partie philosophique comprend une introduction, un chapitre de définitions et un chapitre de conclusions. La partie historique et descriptive forme le corps de l'ouvrage, et embrasse, avec un très intéressant *Sommaire historique de l'enseignement des sciences sociales, particulièrement en France*, une ample revue des enseignements actuellement ouverts à l'étude des sciences sociales dans les divers ordres d'enseignement et les divers pays. Si l'on avait l'indiscrétion de demander à M. Hauser à quelle partie de son livre il donne le plus d'importance, — et probablement de tendresse, — nul doute qu'il ne confessât une prédilection secrète pour les esquisses dialectiques, métaphysiques, sociologiques, des définitions et des conclusions. Je me hâte de dire que je partagerais ici l'opinion de M. Hauser, et je regrette que le cadre de cette revue ne se prête point à l'analyse détaillée du grand morceau consacré à *l'essai d'une définition et d'une classification des sciences sociales*. Ouvrages de toute langue, brochures de toute origine, articles de revue, de répertoire et de dictionnaire, M. Hauser a tout dépouillé, tout lu ; j'ajoute que ce bagage ne lui a point semblé si complet qu'il ait hésité à le grossir de son chef, et qu'après avoir si scrupuleusement exposé les programmes et les définitions de tout le monde, il propose, et de nouveaux programmes, et des définitions personnelles, qui certainement seront discutés à fond dans les revues spéciales. Après avoir interrogé, discuté, loué les principales parties en présence, M. Hauser aboutit ici à prendre une position moyenne entre l'école psychologique de M. Tarde et l'école sociologique de M. Durckheim. Comme toujours en pareil cas, M. Hauser dit des choses très sages, très justes, et ne contentera personne, ni M. Andler ni M. Mauss.

Pour sa revue méthodique et géographique de l'enseignement des sciences sociales, M. Hauser a surtout et « largement » emprunté aux documents publiés par le premier Congrès international des Sciences sociales (1). Ces documents sont très incomplets. J'ai eu l'honneur d'être secrétaire général de ce Congrès, et je ne peux pas me rappeler sans un effroi rétrospectif l'effort soutenu par lequel la commission d'organisation a réussi à collectionner un chiffre honorable de renseignements précis. Beaucoup de demandes étaient restées sans réponse. M. Hauser, a cherché à combler ces lacunes par « quelques autres publications, quelques correspondances ou renseignements particuliers » (2). Les publications lui ont

(1) *Le premier Congrès de l'enseignement des sciences sociales*, Paris, Alcan, 1901.
(2) P. 142.

donné des dates et des chiffres. Les correspondances lui ont fourni de précieuses indications sur l'évolution des facultés de droit et les tendances ou les projets des facultés des lettres. Je crains que M. Hauser n'ait pas pris un souci tout à fait suffisant des « renseignements particuliers » J'ai quelques raisons de connaître d'assez près l'histoire, et même la préhistoire, de l'enseignement actuel des sciences sociales en France ; il me semble que M. Hauser aurait pu éviter assez facilement quelques inexactitudes de fait, exemples : P. 43, « *la Bibliothèque générale des sciences sociales*... qui est et qui fut l'émanation de ces deux groupes (Collège libre et Ecole); » *la Bibliothèque générale des sciences sociales* n'est ni ne fut jamais l'« émanation » d'aucun groupe, mais le simple résultat d'un traité passé entre une personne déterminée et un éditeur, qui, d'ailleurs, refusa net de traiter avec un groupe ; p. 210, note, « la section « (de l'Ecole des Hautes-Etudes sociales) dans laquelle se présentent le plus « souvent des candidats à un diplôme est l'Ecole de journalisme » ; c'est matériellement le contraire : la proportion est exactement de un à l'Ecole de journalisme contre cinq à l'Ecole sociale ; ou quelques inexactitudes d'appréciation, exemple : « la mesure qui sépare le Collège (libre des « Sciences sociales) de l'Ecole (des Hautes-Etudes sociales) est si pâle... (1) » M. Hauser ne se rend évidemment pas compte que les « fondateurs de « l'Ecole nouvelle, M. Boutroux, M. Emile Duclaux, M. Alfred Croiset » (2) auraient agi bien légèrement si pour de « pâles nuances », ou pour l'agrément purement sportif de « quitter les bords de la Seine pour aller... un « peu plus haut sur les pentes de la Montagne (3) », ils s'étaient amusés à réaliser « le plus sérieux effort qui ait été fait et qui puisse actuellement « être fait, par une institution non d'Etat, pour organiser en France l'en« seignement des sciences sociales » ... (4) J'ai essayé d'indiquer ici même la série d'expériences et d'observations qui ont peu à peu dégagé de la gangue leplayiste et comtiste l'idée d'un enseignement social ouvert, libre, souple, aussi libéré que possible d'attaches avec les écoles et les formules du passé, aussi adapté qu'il se puisse, et aux progrès des sciences, et aux besoins des sociétés contemporaines... — Inexactitudes de fait ou d'appréciations, je pourrais en relever d'autres, et tout compte fait ce ne sont là que des vétilles, erreurs ou négligences inévitables dans un travail aussi considérable. J'arrive aux conclusions.

Elles sont très optimistes. M. Hauser attend d'un ensgeinement méthodique organisé et généralisé des sciences sociales une rénovation probable de l'enseignement général, une rénovation certaine de l'enseignement supérieur, et encore une « influence, incalculable à l'heure qu'il est, mais en tout « cas très considérable, sur la société de demain » (5). Affaire d'organisation, de généralisation et de méthode ; et M. Hauser, dans un rapide et substantiel tableau, passe en revue les différentes méthodes, méthode juridique (rejetée comme dogmatique et littérale), méthode des économistes (trop déductive et réductible à une analyse logique), méthode statistique (illusoire ou incomplète), méthodes historique et anthropogéographique, puis les diverses formes d'une « organisation rationnelle » (6), rôle des Facultés,

(1) P. 203.
(2) P. 204.
(3) P. 203.
(4) P. 209.
(5) P. IV.
(6) P. 429.

coordination de leurs enseignements, Facultés spéciales, examens et diplômes. Par une application continue des méthodes historique et anthropogéographique, par la généralisation de relations ébauchées entre les Facultés existantes, par la création (en petit nombre) de Facultés spéciales et par l'insertion dans « l'Université une et indivisible »... (1) d' « instituts » ou de « séminaires «, dont le rôle sera d' « organiser le groupement rationnel des divers enseignements de sciences sociales » (2) autour d'un nouveau doctorat *ès sciences économiques*, « les sciences sociales pourront « vraiment guider l'humanité dans des voies nouvelles... (3) Des pilotes plus « sages monteront sur le vaisseau ; ceux-là connaitront les courants de la « mer, les vents qui gonflent les voiles, les lois des tempêtes et l'histoire « des navigations d'autrefois... Les yeux fixés sur les étoiles, ils iront « vers la mer libre » (4) ...

Je me permets de poser une question à M. Hauser : quel étudiant idéal conçoit-il à cet enseignement rédempteur ?

Dick May.

Carey Thomas. — *Education of Women* (Monographs on education in the United States, edited by Nicholas Murray Butler, n° 7).

Dans cette monographie, préparée pour la Commission des Etats-Unis à l'Exposition universelle de 1900, Miss Carey Thomas expose les résultats de son enquête personnelle sur les collèges où les jeunes Américaines suivent des cours d'études supérieures. Ces études ont pour objet ou le développement désintéressé des facultés mentales, ou la préparation à des carrières déterminées. Ces collèges, d'autre part, sont ouverts indistinctement aux deux sexes ou spéciaux aux jeunes filles, et, dans ce dernier cas, ou tout à fait indépendants, ou rattachés plus ou moins étroitement à des collèges de garçons. La coéducation est un trait caractéristique des usages américains. Elle s'est expliquée à l'origine par la difficulté de fonder des écoles et de recruter des maîtres dans les Etats de l'ouest où elle a pris naissance, et aussi par la supériorité numérique, par rapport aux hommes, des femmes qui se consacraient à l'enseignement, surtout pendant et aussitôt après la guerre de Sécession. Les bons effets de ce système ont amené son développement progressif à peu près sur tout le territoire, au point que de la proportion de 30,7 0/0 en 1870, il avait passé, en 1898, à celle de 70 0/0, et tout faisait prévoir qu'il s'étendrait encore. Dans cet heureux pays, aucune des préventions qu'on pourrait avoir contre la coéducation n'a été justifiée, et on a également perdu tous les préjugés, si communs chez nous, contre la participation des jeunes filles à l'enseignement supérieur et à ses concours. Aussi, tandis qu'en Allemagne et en France, le nombre des jeunes filles qui suivaient les cours des Universités en 1898-99, était environ de 471 et 410 respectivement, on en comptait en Amérique plus de 14.000 pourvues de diplômes, et cela sans aucun dommage pour leur moralité, pour leur santé ou pour leurs chances d'avenir. Miss Carey Thomas n'est pas éloignée de voir dans cet entraînement à rechercher la haute culture une sorte de mou-

(1) P. 445.
(2) P.
(3) P. 447.
(4) P. 448.

vement national dont les Etats-Unis ont le droit de s'enorgueillir. Ses tableaux statistiques et les commentaires qu'elle en donne forment le complément naturel de ce qu'une femme de grand mérite (V. notamment : Bentzon, *Revue des Deux-Mondes*, 15 octobre 1894) nous avait déjà fait connaître de ces mœurs si différentes des nôtres.

A. Penjon.

Nicholas Murray Butler. — *Religious instruction in education*, 1899.

Pour le distingué professeur de philosophie et d'éducation de Columbia University, l'auteur de *The meaning of education*, l'éducation doit mettre celui qui la reçoit en harmonie avec son milieu, particulièrement avec la civilisation de son temps, et lui donner les moyens d'agir sur elle. Or une partie importante de cette civilisation est constituée par la religion. Mais dans nos démocraties, l'école proprement dite n'est que la mieux organisée des institutions qui ont pour but de contribuer à l'éducation et l'enseignement de la religion en est exclu. Sous peine de n'avoir qu'une éducation incomplète, il faut donc que les écoliers reçoivent ailleurs l'enseignement indispensable de la religion. C'est à des écoles du dimanche, annexées aux églises ou aux temples, de le leur donner, et M. Butler fait connaître, dans ce discours, comment, à son avis, ces écoles qui existent déjà aux Etats-Unis, doivent être organisées, et fait ressortir toute l'importance de la tâche qu'elles ont à remplir.

A. P.

Jasper Newton Deahl. — *Imitation in education*, its nature, scope and significance (Columbia University contributions to philosophy, psychology and education : vol. 8, n° 1). — Macmillan Co., 1900, in-8°, 103 p.

Le titre indique les divisions de cette étude, faite sans prétentions psychologiques et encore moins métaphysiques, sur le rôle de l'imitation dans l'éducation. Ce rôle, d'après M. Deahl, est très important : on pourrait même craindre, à première vue, qu'il ne le soit trop. Mais l'imitation est-elle-même la condition de l'originalité, en ce sens qu'elle est nécessairement un facteur essentiel de toute découverte et de toute invention qui n'est pas un produit du hasard, et la liberté qu'il faut toujours s'efforcer de développer dans les jeunes esprits, doit suffire à en prévenir les inconvénients ou le danger. Pour mieux étudier ce qu'il appelle la faculté exclusivement humaine d'imiter, l'auteur a adressé à une soixantaine d'écoles quatre questionnaires, comme c'est aujourd'hui la mode d'en employer. Le plus difficile n'est pas d'obtenir des réponses, mais bien de les interpréter. Cependant les réponses ont été ici moins nombreuses qu'on ne l'avait espéré : les chefs de plusieurs de ces écoles américaines n'admettent pas qu'on puisse les soupçonnor de favoriser chez eux le penchant à l'imitation ! Ils confondent l'imitation avec la servilité ou la routine. Or la valeur réelle de l'imitation dont il s'agit ici, consiste précisément en ce qu'elle fournit l'occasion d'une activité propre; c'est elle qui met à la disposition des élèves, et de la façon la plus économique, tout l'héritage de la race, qu'ils n'ont évidemment pas à réinventer ; elle leur permet seulement de contrôler tout ce qui a été

trouvé avant eux, et de fonder sur ce que d'autres ont achevé ce qu'ils pourront à leur tour ajouter au patrimoine commun. Mais ils sont portés à imiter aussi bien les mauvais modèles que les bons. Aux maîtres de leur apprendre à les discerner, et surtout de ne leur offrir, en eux-mêmes, que des modèles excellents. Il est aisé de deviner, mais intéressant de lire les considérations pédagogiques que M. Deahl a développées à ce sujet, en se plaçant au point de vue des écoliers ordinaires et de ceux qui doivent plus tard devenir des maîtres à leur tour.

A. P.

Rudolph R. Reeder. — *The historical development of school readers and of Method in teaching reading* (Columbia University contributions, etc., vol. 8, n° 2). — Macmillan Co, 1900, in-8, 92 p.

Ce n'est pas la première histoire, et M. Reeder compte bien qu'il y en aura d'autres, des abécédaires et des recueils de lecture employés dans les écoles primaires ; mais nous y trouvons des détails précis sur la fortune diverse de ces ouvrages élémentaires dans les colonies d'Amérique devenues, dans la suite, les Etats-Unis. Là, comme partout, les premiers en date, dont il est difficile aujourd'hui de retrouver des exemplaires, ont été des livres naïfs d'édification à la fois et d'enseignement ; ils n'ont été sécularisés que peu à peu ; d'un autre côté, il n'est pas sans intérêt de voir comment la jeune république, sans renoncer à la langue de la mère-patrie, en est venue à se passer, pour apprendre cette langue aux enfants, des ouvrages que l'Angleterre lui avait jusqu'alors fournis. Il y a là, en particulier, un certain Noah Webster qui fit, en essayant de les remplacer, un acte méritoire en même temps qu'une bonne affaire. Dans la seconde partie, M. Reeder étudie les variations, sinon toujours les progrès de l'art d'apprendre à lire. On trouvera ici l'énumération des différentes méthodes employées et l'appréciation de leur valeur qui se résume dans cette formule pleine de bon sens : puisque la lecture est un moyen et non une fin, le procédé le plus simple pour apprendre à lire, fût-il purement mécanique, est aussi le meilleur,

A. P.

Rev. J. Godrycz. — Ph. D., Prof. of the Detroit Theological Seminary. — *Essays on foundation of education Lansing*, Mich. 1900, 1 vol. 168 p.

Le Rev. J. Godrycz prétend donner à l'éducation un fondement qui satisfasse aux exigences de la science moderne. Voici comment il s'y prend. La science a pour objet des lois suivant lesquelles la nature agit toujours de la même manière dans les mêmes circonstances. Connaître ces lois au moyen d'idées et de facultés qui en sont elles-mêmes un produit, et les observer de manière à perfectionner les conditions internes et externes de notre existence, concourir ainsi, avec conscience, à l'œuvre de la nature, tel doit être le résultat d'une bonne éducation et tel en est, par conséquent, le vrai fondement. La vieille maxime : Vivre conformément à la nature est donc rajeunie et mise au point dans ce livre d'un optimiste, très libéral, et dont la doctrine au premier abord semble très claire. Il insiste d'abord, comme on peut s'y attendre, sur l'éducation intellectuelle et je regrette de ne pouvoir ici montrer par un peu plus de détails avec quelle insistance il recommande l'étude de toutes les lois

sociales autant que des lois physiques. L'éducation morale et l'éducation physique, auxquelles il consacre à peine le dernier cinquième de son livre, sont, sans doute, à ses yeux, comprises dans l'éducation intellectuelle, ou s'en déduisent comme des conséquences d'un principe. Il est assez malaisé cependant de concevoir comment la connaissance de simples lois physiques (les lois sociales elles-mêmes ne sont pas autre chose) peut servir à notre perfectionnement moral. La nature, dont il est question tout le long de ces essais, nous donne plusde mauvais que de bons exemples; nous découvrons bien, en l'étudiant, ce qui se fait. non pas ce qui doit se faire, et le devoir, le plus souvent, est de la contredire et de la combattre. C'est à quoi sert précisément cette volonté que notre auteur exalte dans les saints (p. 152), quand elle se soumet aux lois morales. On voudrait trouver ici, et l'on cherche en vain la distinction essentielle qu'il faut faire entre cette dernière sorte de lois et les lois scientifiques. Une des idées les plus chères de l'auteur et sur laquelle il revient à plusieurs reprises, est que pour assurer la persistance, dans les cœurs, du sentiment religieux, on doit se garder avec les écoliers de leur enseigner d'abord telle ou telle religion particulière ; il faut, avant tout, leur inculquer la religion naturelle, c'est-à-dire leur démontrer, à mesure qu'ils étudient les sciences, la nécessité d'une *Loi suprême* à laquelle se relient, en vertu du principe de causalité, toutes les lois que l'induction nous révèle. De cette façon, dit-il, ils ne risqueront plus, quoi qu'on puisse leur dire, de tomber dans l'athéisme, et ils seront mûrs pour recevoir l'enseignement d'une religion déterminée; leur sentiment religieux sera fondé sur l'étude même des sciences. Bien plus, les arguments de Kant contre les preuves de l'existence de Dieu seront ici sans valeur. Ils reposent, d'une manière générale, sur l'impossibilité de passer des phénomènes à l'absolu ; mais c'est des lois particulières, c'est-à-dire d'un absolu déjà, que nous nous élevons à l'affirmation de la Loi suprême. Je crois superflu de critiquer cette thèse, et de discuter plus longuement cette manière de donner à la fois à l'éducation et à la croyance en Dieu un fondement scientifique. Mais on voit assez quel est l'intérêt de ce livre, où d'ailleurs les indications pratiques ne manquent pas, et qui se lit très facilement.

A. Penjon.

J. J. Van Biervliet. — *Etudes de Psychologie.* — **Paris,** Alcan, 1901 in-8° 201 pages.

Les nombreuses recherches expérimentales de M. Van Biervliet lui ont permis de considérer comme une règle générale la prédominance d'un côté sur l'autre, du côté droit le plus souvent, au point de vue non seulement des aptitudes, mais encore du poids des muscles et du développement même du système osseux. Il n'attribue pas aussi nettement que la plupart des autres auteurs les tendances spéciales des droitiers ou des gauchers à la transmission héréditaire, et il semble incliner vers une explication embryologique. Ses travaux ont pour la pédagogie cet intérêt que l'aptitude spéciale du droitier ou du gaucher reconnue on devra s'efforcer d'en tenir compte dans les exercices : on a vu en effet des souvenirs acquis par un droitier avec l'aide de l'œil gauche avoir beaucoup moins de persistance que ceux qui provenaient d'un examen normal avec l'œil droit.

Dans ce même ouvrage, l'auteur explique les illusions visuelles, dues à la surestimation des angles et au prolongement d'une ligne droite par des angles plus ou moins aigus, par un retard dans la prise de conscience des mouvements de certains muscles de l'œil. Il rattache les illusions de poids à une évaluation rapide de la densité (et non du poids absolu) des corps présentés. Enfin il montre comment dans des conditions ordinaires la plus grande rapidité de la circulation sanguine entraîne la moindre durée du temps de réaction.

G. L. Duprat.

Roisel. — *L'Idée spiritualiste.* — Paris, Alcan, 1901, in-18, 194 pages, 2e *édition.*

Avec peut-être trop de hâte, l'auteur passe de la croyance primitive aux esprits répandus dans toute la nature au scythisme ou culte de l'élément mâle (phallus) et de l'élément femelle (ctéis) symbolisé par la croix, au molochisme sémitique avec ses pratiques sanguinaires, au judaïsme avec son crime rituel ou meurtre expiatoire, aux religions aryennes qui s'opposent au scythisme et au molochisme et par le Brahmanisme, le Bouddhisme et le Mazdéisme aboutissent au christianisme, synthèse du molochisme et de l'arianisme.

Nous n'insisterons pas sur les erreurs commises par l'auteur en ce qui concerne notamment les doctrines philosophiques de la Grèce. Sa critique des arguments spiritualistes est celle qu'ont coutume de faire les matérialistes. Sa doctrine atomistique est un peu différente de celle de Mme Clémence Royer : l'atome possède non seulement la force, mais la connaissance spontanée, la science immédiate et l'instinct.

G. L. Duprat

J. Halleux. — *L'Evolutionnisme en morale.* — Paris, Alcan, 1901, in-18, 228 pages.

Il est inutile de rappeler à nos lecteurs les principes de la morale spencérienne, bien exposés par l'auteur dans la première partie de son ouvrage. La critique de la doctrine évolutionniste, de son côté n'a rien d'original. Elle comprend notamment une longue dissertation sur les caractères distinctifs de l'espèce humaine, dans laquelle chaque individu a, d'après le dogme chrétien, une âme spécialement créée pour lui et conçoit légitimement, en conséquence des destinées que la morale naturaliste lui interdit. A la morale de Spencer qui devrait aboutir logiquement au sensualisme, M. Halleux oppose la morale chrétienne, habile à concilier l'égoïsme et le désintéressement, par la promesse d'une vie future où le bonheur individuel est l'effet de l'amour qu'éprouve la créature pour son Dieu, législateur obéissant lui-même à sa volonté suprême. Un point essentiel, éminemment contestable : la morale du devoir ne pourrait pas se passer de la croyance en Dieu sans aboutir à un vain formalisme. Nous avons essayé de prouver le contraire.

G. L. Duprat.

Vaschide et Piéron. — *La Psychologie du Rêve.* — J. B. Baillière, Paris, 1902, in-16.

L'historique de la question montre que dès l'antiquité grecque les hip-

pocratiques ont attribué une grande importance séméiologique au rêve. L'analyse de l'"ouvrage attribué à Aristole : « De somno » eût été en cet endroit tout à fait à sa place. De nos jours, de rares thèses de médecine ont fait au rêve sa part légitime. MM. Vaschide et Piéron ont donc eu raison de rassembler en un petit volume les diverses observations qui tendent à prouver que notamment dans les psychopathies, l'aliénation mentale et la période qui précède immédiatement les maladies infectieuses, la nature du rêve peut servir au diagnostic. Dans l'hystérie le rêve a des effets directs et qui se prolongent jusque dans la veille. Enfin, le rêve terrifiant semble faire partie intégrante de nombreuses crises épileptiques. Notons en terminant les effets curatifs de certaines suggestions apportant des modifications plus ou moins profondes au cours de la pensée pendant le sommeil, créant par conséquent des rêves bienfaisants.

G. L. Duprat.

∴

Nous avons reçu, des Recteurs et des Doyens, comme de nos correspondants, un certain nombre de documents relatifs à la rentrée des Facultés et Universités, à leur fonctionnement pendant l'année qui s'est écoulée et celle qui vient de commencer. Nous prions ceux qui ne nous les ont pas encore envoyés, de nous les faire parvenir le plus tôt possible, afin qu'ils puissent être utilisés pour le numéro du 15 janvier 1903.

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA VINGT-DEUXIÈME ANNÉE

(XLIV DE LA COLLECTION)

ARTICLES DE FOND

QUELQUES DISCOURS

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

SOCIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

NOTES ET DOCUMENTS

NOTICES NÉCROLOGIQUES ET BIOGRAPHIQUES

CORRESPONDANCE

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

REVUES FRANÇAISES ET ÉTRANGÈRES

PRINCIPAUX ARTICLES DES REVUES

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gerant.


Widener Library
092 938 257